

Masteroppgave i norsk som andrespråk

Høst 2006

Fortellerferdighet og språkkontakt i fortellinger

**En kasusstudie av tre tospråklige barn i femårsalderen
som behersker islandsk og norsk**

Sigríður Vilhjálmsdóttir

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

Universitetet i Oslo

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har både vært en krevende og lærerik prosess. Jeg har hatt to dyktige veiledere som har hjulpet meg å stake veien videre, så stor takk til Anne Golden og Elizabeth Lanza for samarbeidet. Jeg vil også takke Norges forskningsråd for å tildele et stipend til mitt arbeid.

Jeg er veldig takknemlig alle barna som bidro med sin fortelling, uten dem hadde oppgaven ikke blitt den samme. Jeg vil også takke foreldrene til barna for å ha gitt sin tillatelse og bidratt med informasjon om barnas språkutvikling.

Takk til Martin for å hjelpe meg å samle inn fortellingene og likeledes er jeg fortjener Vibeke Larsen og Elisabeth Nordli en stor takk for gode faglige samtaler og inspirasjon. Takk til Jon Gunnar Jørgensen som hadde gode innspill i forbindelse med islandsk og norsk.

Familien min, Martin, mamma, pappa og søstrene mine og alle de andre, fortjener en stor klem for tålmodigheten, støtten, inspirasjonen og for å lyttet gjennom tykt og tynt. Sist men ikke minst vil jeg takke min datter. Uten henne hadde denne oppgaven aldri vært skrevet.

Sammendrag

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å belyse tospråklige barns språklige utvikling. Det har jeg gjort ved å samle inn fortellinger laget av tospråklige barn. Barna var i femårsalderen da materialet ble samlet inn. For å begrense oppgaven har jeg valgt å undersøke barnas fortellerferdigheter og språkkontakt i fortellingene.

De tospråklige barna behersker islandsk og norsk og bor i Norge. Jeg brukte en billedbok for å lokke frem én fortelling på islandsk og én på norsk. Alle barna fikk den samme boken som utgangspunkt for sin fortelling.

Fortellerferdighetene som undersøkes er overordnet struktur og lingvistisk kohesjon og det ble drøftet hvorvidt det er sammenheng mellom disse ferdighetene.

Informantene er tospråklige og derfor belyses tospråklighet og ulike temaer knyttet til tospråklighet i oppgaven. Et av fenomenene som blir drøftet og undersøkt er språkkontakt. Det oppsto en del språkkontakt i form av kodevekling i fortellingene. Det vil si at barna for eksempel brukte norsk da de fortalte den islandske fortellingen. Ettersom barna tilegner seg islandsk i Norge, var jeg interessert i å undersøke om språkkontakt påvirker den grammatiske utviklingen av kategorien kasus i islandsk.

Jeg fant at det er stor individuell variasjon i graden barna danner overordnet sammenheng i fortellingene. Barna varierer i bruken av forbindere, og subjunksjoner forekommer i fortellingene. Det viser seg å være tendens til samsvar mellom grad av overordnet sammenheng og lingvistisk kohesjon. Det vil si at barn som lager en fortelling med høy grad av overordnet sammenheng også binder sine fortellinger sammen på en mer kompleks måte, som ved bruk av subjunksjoner.

Det oppsto mer kodevekling i de islandske fortellingene enn de norske. Dette kan skyldes at begge språkene barna behersker var aktivert, de var i ulik grad av tospråklig modus. Med tospråklig modus menes det at flere enn ett språk er aktivert samtidig. Det ser ut til at barna kodeveksler hovedsakelig for å oppnå flyt i fortellingene, men andre funksjoner ble også registret.

Substantiv i islandsk bøyes i fire kasus, og jeg undersøkte hvordan mine informanter bruker og bøyer substantiv i sine fortellinger. Jeg fant at barna kasusbøyer substantiv, men at de noen ganger bruker akkusativ når det er forventet at de skulle ha brukt en annen kasusform.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG.....	II
INNHALDSFORTEGNELSE	III
OVERSIKT OVER FIGURER, TABELLER, EKSEMPLER OG VEDLEGG	V
1. INNLEDNING	1
1.1. BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	1
1.2. TEMA FOR STUDIEN	2
1.3. FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.4. OPPGAVENS STRUKTUR.....	4
2. TOSPRÅKLIGHET	5
2.1. OM TOSPRÅKLIG TILEGNELSE OG FLERSPRÅKLIG PRAKSIS	5
2.2. TOSPRÅKLIG PROFIL	7
2.3. SPRÅKLIG MODUS.....	9
2.4. SPRÅKKONTAKT OG KODEVEKSLING	11
2.5. OPPSUMMERING	14
3. FORTELLERFERDIGHET HOS BARN.....	16
3.1. FORTELLERFERDIGHETER HOS BARN I FEMÅRSALDEREN	16
3.2. NORSK FORSKNING	18
3.3. OPPSUMMERING	20
4. METODE	22
4.1. FORTELLINGER SOM ELISITERINGSVERKTØY	22
4.2. UTVALGET	23
4.3. INNSAMLING AV DATA	24
4.4. OVERSIKT OVER ANALYSENE.....	27
4.5. DRØFTING AV GJENNOMFØRING.....	30
4.6. OPPSUMMERING	33
5. ISLANDSK OG NORSK I ET KONTRASTIVT PERSPEKTIV	34
5.1. OPPSUMMERING	40
6. FORELDRENES OBSERVASJONER	42
6.1. TILEGNELSE OG SPRÅKLIG MODUS.....	46
6.2. NOEN ANTAKELSER KNYTTET TIL PROBLEMSTILLINGENE.....	48
7. ANALYSER AV DE TOSPRÅKLIGE BARNAS FORTELLERFERDIGHETER.....	50
7.1. OVERORDNET SAMMENHENG I FORTELLINGENE	50
7.2. LINGVISTISK KOHESJON I FORTELLINGENE	56
7.3. KONKLUSJON.....	61
8. SPRÅKKONTAKT I FORTELLINGENE	63

8.1.	KODEVEKSLING I MATERIALET	63
8.2.	KASUS	77
8.3.	KASUSBØYING AV SUBSTANTIV I FORTELLINGENE	78
8.4.	KONKLUSJON.....	82
9.	DISKUSJON AV KONKLUSJONENE	85
9.1.	FORTELLERFERDIGHET: OVERORDNET SAMMENHENG OG KOHESJON.....	85
9.2.	SPRÅKKONTAKT OG BARNAS SPRÅKLIGE SITUASJON	87
9.3.	OPPSUMMERING	88
9.4.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	89
10.	LITTERATUR.....	90
	VEDLEGG 1: INFORMASJON TIL ALLE FORELDRENE.....	94
	VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA.....	95
	VEDLEGG 3: SPØRRESKJEMA TIL FORELDRE TIL TOSPRÅKLIGE BARN.....	96
	VEDLEGG 4: SPØRRESKJEMA TIL FORELDRE TIL ENSPRÅKLIGE BARN.....	103
	VEDLEGG 6: TRANSKRIPSJONSKONVENSJONER	107
	VEDLEGG 7: TRANSKRIPSJONER AV FORTELLINGENE	108

Oversikt over figurer, tabeller, eksempler og vedlegg

Figurer

Figur 1: Grosjeans (2000:446) visualisering av språklig modus.....	9
--	---

Tabeller

Tabell 1: Min gjengivelse av handlingen i <i>Frog, where are you?</i> (Mayer, 1969)	22
Tabell 2: Overordnet struktur (Berman og Slobin 1994:46)	50
Tabell 3: Nøkkelpunkter i froskehistorien (Ragnarsdóttir 1992:40)	51
Tabell 4: Nøkkelpunkter hos informantene i undersøkelsen	51
Tabell 5: Handlingens sammenheng: overordnet struktur (Ragnarsdóttir 2004:16)	53
Tabell 6: Handlingens sammenheng: Poeng for den overordnede struktur	54
Tabell 7: Resultater fra de ulike analysemetodene:	55
Tabell 8: Oversikt over bruk av forbindere	59
Tabell 9: Språkkontakt i fortellingene til alle informantene	64
Tabell 10: Oversikt over typer kodeveksling i de innsamlede fortellingene.....	65
Tabell 11: Kodeveksling hos informantene	65
Tabell 12: Substantiv: alle islandske substantiv i de islandske fortellingene	78
Tabell 13: Oversikt over substantiv som ikke ble bøydd som forventet: brukt kasus og <i>forventet</i> kasus	80
Tabell 14 Sammenheng over brukt kasus og forventet kasus	81

Eksempler

eksempel 1: Preposisjoner	36
eksempel 2: Progressiv 1	37
eksempel 3: Progressiv 2	38
eksempel 4: Ordstilling i leddsetning	39
eksempel 5: Det - setning	40
eksempel 6: Eva: norsk versjon linje 33.....	66
eksempel 7: Eva, islandsk versjon linje 25	67
eksempel 8: Hildur, islandsk versjon linje 30	67
eksempel 9: Hildur, islandsk versjon linje 91 - 92	68
eksempel 10: Eva islandsk versjon linje 14	68
eksempel 11: Hildur islandsk versjon linje 21	69
eksempel 12: Eva islandsk versjon linje 38	69
eksempel 13: Fríða islandsk versjon linje 50	69
eksempel 14: Hildur islandsk versjon linje 1	70
eksempel 15: Hildur islandsk versjon linje 24	70
eksempel 16: Hildur, islandsk versjon linje 34	70
eksempel 17: Hildur, islandsk versjon linje 56	70
eksempel 18: Hildur, islandsk versjon linje 66	71
eksempel 19: Eva, islandsk versjon linje 19-20	71
eksempel 20: Eva islandsk versjon linje 5	72
eksempel 21: Eva, islandsk versjon linje 19-20	72
eksempel 22: Hildur islandsk versjon linje 3 og 5	73

eksempel 23: Hildur, islandsk versjon linje 64 og 66	73
eksempel 24: Hildur islandsk versjon linje 47	74
eksempel 25: Hildur islandsk versjon linje 23	74
eksempel 26: Hildur, islandsk versjon linje 54	75

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon til alle foreldrene	94
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	95
Vedlegg 3: Spørreskjema til foreldre til tospråklige barn	96
Vedlegg 4: Spørreskjema til foreldre til enspråklige barn	103
Vedlegg 5: Intervjuguide til intervjuer med barna	106
Vedlegg 6: Transkripsjonskonvensjoner	107
Vedlegg 7: Transkripsjoner av fortellingene	108

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for prosjektet

47. Ungur var eg forðum,
fór eg einn saman,
þá varð eg villur vega;
auðigur þóttumk,
er eg annan fann,
maður er manns gaman.
(Eddukvæði 1999:32)

47. Ung var jeg engang,
og ensom drog jeg,
da gikk jeg vill på vegen,
følte meg rik
da jeg fant en annen;
mann er manns glede
(Edda-dikt 1975:37).

I Hávamál, vers nummer 47 sies det at ”mann er manns glede” (Edda-dikt 1975:37). Dette diktet illustrerer en gammel sannhet om at mennesker er sosiale vesener. Møtet mellom ulike kulturer og språk har igjennom tidene blant annet vært drevet frem av nysgjerrighet, et ønske om å kommunisere, men også av mer praktisk motivasjon som handel.

Bakgrunnen for mitt valg av oppgave ligger i at jeg er selv islandsk og tospråklig. Jeg er også mor til et tospråklig barn. Jeg har fulgt hennes islandske og norske språkutvikling med interesse. Fra hun begynte å tilegne seg sine to språk, har jeg hatt et ønske om å kunne fordype meg i emnet. Interessen for disse to språkene og tospråklig tilegnelse har med andre ord vært til stede lenge. Jeg har også tatt førskolelærerutdanning, og har derfor også en faglig motivasjon for å velge barn i førskolealder¹ som informanter i denne oppgaven.

Norsk og islandsk er på mange måter ganske like språk, begge er nordiske språk, og den norske og islandske kulturen har et felles opphav. Språkene er likevel ikke innbyrdes forståelige. Det at språkene er så nært beslektet, gjør at det er interessant å undersøke hvordan barn som har islandske foreldre (den ene eller begge), og som vokser opp i Norge, lærer seg begge språkene.

¹ Alle informantene hadde fylt fem år da de ble intervjuet.

1.2. Tema for studien

Denne studien er en kasusstudie av fortellinger laget av tre tospråklige barn som behersker islandsk og norsk. Et gjennomgående tema er derfor tospråklighet og fortellinger. Jeg introduserer ulike aspekter ved tospråklighet, og jeg vil også presentere barns fortellerferdigheter.

Tospråklighet er et omfattende begrep. Vi kan blant annet skille mellom fenomenet på samfunnsnivå og på individnivå. I denne oppgaven er det fokus på tospråklighet på individnivå. En generell forklaring av tospråklighet er at det er en betegnelse på mennesker som kan to språk. I forbindelse med valg av informanter for undersøkelsen som er en del av denne oppgaven, stilte jeg et krav om at barna skulle forstå og kommunisere på islandsk og norsk. Jeg krevde altså en reseptiv og produktiv ferdighet i begge språkene, ettersom det var nødvendig for å kunne belyse problemstillingen nedenfor. I tillegg måtte de bo i Norge.

Jeg har valgt å bruke en fortelling for å lokke frem språkproduksjon hos mine informanter. Grunnen til det er at det å fortelle en fortelling er krevende for et barn. Derfor kan fortellinger belyse barns språklige utvikling. Fortellinger som blant annet er knyttet til barns lek, anses for å ha en viktig funksjon for barns språkutvikling (Valvatne og Sandvik 2002). En bestemt billedbok ligger til grunn for innsamling av materialet. Selv om alle barna kan sies å fortelle den samme historien fra den samme boken, gjør de det på sin måte, og følgelig har fortelleren satt sitt særpreg på sin egen fortelling.

En annen grunn til at jeg har valgt fortellinger for å lokke frem språklig produksjon, er at i barns daglige liv spiller fortellinger av ulik art og forskjellige sjangere en sentral rolle. Voksne leser eventyr og fortellinger for barn, og det er igjennom andres fortellinger at barnet lærer å fortelle. Blant de sjangerne barn møter og lærer seg etter hvert er eventyr, vitser, regler, sangleker og rollelek.

Fortellinger og eventyr har som regel en klassisk struktur med orientering, komplikasjon, løsning og avslutning. Komplikasjon og løsning er obligatoriske enheter i fortellingen ettersom det er de bærende elementene, selve drivkraften i fortellingen. Et eksempel på eventyrenes etablerte ramme er måten vi begynner og avslutter eventyr. Dette gjør vi som regel med frasene: det var en gang... og ... snipp snapp snute. Ofte skjer en hendelse tre ganger før høydepunktet kommer. Eventyr har som regel en helt som løser et oppdrag, og oppnår gjerne noe til gjengjeld. Askeladden får prinsessen og bukkene Bruse får beite på den andre siden av elven (Valvatne og Sandvik 2002).

Fortellingen som sjanger er noe barn er kjent med og i noen grad behersker selv. Mine informanter har fylt fem år og vil i løpet av de neste to årene ta store fremskritt i utvikling av fortellerferdigheter, derfor er det interessant å undersøke fortellinger laget av denne aldersgruppen. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.1.

1.3. Forskningsspørsmål

Hovedmålet for studien er å bruke fortellinger for å undersøke tospråklige barns språklige utvikling. Jeg gjennomførte en tverrsnittsundersøkelse² hvor fortellinger fortalt av tospråklige barn og kontrollbarn, ble samlet inn. Barnas språklige produksjon danner grunnlaget for flerkasusstudien som her blir presentert. For å begrense hovedmålet har jeg valgt å undersøke fortellerferdigheter og språkkontakt i fortellingene.

- 1) Mitt første delmål er å undersøke tospråklige barns fortellerferdigheter:
 - a) hvordan oppretter barna overordnet sammenheng og kohesjon ved hjelp av forbindere?
 - b) er det samsvar mellom grad av overordnet sammenheng og grad av kohesjon i fortellingene?
- 2) Mitt andre delmål er å undersøke språkkontakt i fortellingene:
 - a) i hvilken grad preges fortellingene av språkkontakt sett i lys av den språklige situasjonen barna har vokst opp med?
 - b) i hvilken grad påvirker språkkontakt den grammatiske utviklingen av kategorien kasus i islandsk?

Etter å ha gjennomgått materialet med utgangspunkt i disse spørsmålene, vil jeg drøfte resultatene med utgangspunkt barnas språkutvikling.

En del av barns språklige utvikling er tilegnelse av fortellerferdighet.

Fortellerferdighet innebærer blant annet å kunne lage en sammenhengende fortelling. Sammenheng etableres på ulike nivåer, på et overordnet nivå og et språklig nivå. Det overordnede nivået kalles for koherens, som innebærer at det opprettes en naturlig relasjon mellom to setninger, at en setning kommer som en fortsettelse av en annen. I denne studien har jeg undersøkt fortellingens overordnede sammenheng (se kapittel 7.1). Det språklige

² Med tverrsnittsundersøkelse mener jeg at jeg inn fortellinger én gang og at undersøkelsen ikke måler forandringer eller utvikling over tid.

nivået kalles for kohesjon, som innebærer at relasjonen mellom to setninger dannes ved hjelp av språklige markører. Det jeg undersøker er barnas bruk av forbindere i fortellingene (se om lingvistisk kohesjon 7.2).

Barna i undersøkelsen er tospråklige, og de hører og bruker norsk og islandsk hver dag, de opplever med andre ord språkkontakt hver dag (Field 2002). Språkkontakt finner sted når mennesker som bruker ulike språk kommer i kontakt med hverandre, og ett av fenomenene som oppstår er kodeveksling (jf. 2.4)

Det andre delmålet har jeg belyst ved å finne eksempler på kodeveksling, det vil si, tilfeller når barna bruker flere enn ett språk i fortellingen. Jeg har kategorisert funnene og undersøkt hva som kjennetegner den kodevekslingen som jeg finner i materialet (jf. 8.1). I tillegg har jeg også undersøkt om innlæring av kasus i islandsk påvirkes av språkkontakt med norsk. Jeg har derfor analysert kasusbøyning av substantiv i fortellingene. I tillegg har jeg undersøkt hvilke kasus barna velger og hvilke kasus som er forventet i den bestemte sammenhengen.

1.4. Oppgavens struktur

Oppgaven har følgende struktur: Oppgavens bakgrunn, tema og overordnede mål presenteres i kapittel 1. I kapittel 2 og 3 er oppgavens teoretiske forutsetninger presentert.

I kapittel 2 drøftes tospråklig tilegnelse og tospråklig praksis, likeledes presenteres begrepene språklig modus og kodeveksling. I kapittel 3 drøftes fortellerferdigheter hos barn. I kapittel 4 redegjør jeg for de metodiske forutsetningene som ligger til grunn for innsamling av materialet, og informantene presenteres. Først presenteres fortellinger som elisiteringsverktøy, etterfulgt av presentasjon av utvalget og innsamling av det empiriske materialet. Fra kapittel 6 til kapittel 8, redegjør jeg for bearbeidelse av det innsamlede materialet.

I kapittel 6 introduseres den informasjon fra foreldrene om bl.a. barnas språkutvikling og språkvalg som ble samlet inn ved hjelp av et spørreskjema. I kapittel 7 presenteres resultatene fra analysesene av barnas fortellerferdigheter. Kapittel 8 analyseres språkkontakt i fortellingene. I tillegg belyses den grammatiske kategorien kasus i de islandske fortellingene. I det avsluttende kapittel 9 samler jeg trådene og presenterer og drøfter konklusjonene.

I det følgende kapitlet vil jeg presentere noen sentrale aspekter ved tospråklighet. Først drøftes begrepet tospråklighet, deretter belyses tospråklig tilegnelse. Til slutt presenteres språklig modus og språkkontakt og kodeveksling.

2. Tospråklighet

Synet på tospråklighet og tospråklig personer har endret seg mye i løpet av de siste 50 årene. Før ble tospråklige personer sammenlignet med enspråklige personer, og forskere var i tvil om tospråkliges intellekt og evner (Li Wei 2000). Det var også et utbredt syn at den tospråkliges språkkompetanse var lik på begge språkene (Mackey 2000). Endret syn på tospråklighet har vært en viktig drivkraft for endret forskningsfokus. En enspråklig person bruker ett språk for alt den gjør, og innen alle livets områder. Det gjør ikke den tospråklige. Hun /han bruker ulike språk til ulike tider og situasjoner og det medfører at språkene ikke er fullstendig overlappende. I den senere tid har forskningen gått fra å være på enspråklighetens premisser til å være på tospråklighetens premisser. Dette har bidratt til økt vekt på fenomen som oppstår i tospråklige situasjoner i forskningen, som språkkontakt, språkvalg, og språklig modus (tospråklig språkprosessering)

Denne studien handler om tospråklige barns språkutvikling. Derfor er temaet for dette kapitlet tospråklighet og ulike aspekter ved tospråklighet. Det er store individuelle forskjeller mellom tospråklige individer. Barn som blir tospråklige introduseres for språkene på forskjellige tidspunkt og i ulike sammenhenger. Derfor er det viktig å drøfte ulike faktorer som motiverer tospråklig tilegnelse (jf. 2.1). Så presenterer jeg det teoretiske grunnlaget for spørreskjemaet som foreldrene til informantene ble bedt om å svare på. Målet med spørreskjemaet var å kartlegge barnas tospråklige profil (jf. 2.2). Resultater av språkkontakt trekkes frem, først språklig modus (jf. 2.3), etterfulgt av presentasjon av språkkontakt og kodeveksling (jf. 2.4).

2.1. Om tospråklig tilegnelse og flerspråklig praksis

Barns tospråklighet utvikler seg på forskjellige tidspunkter. Flere språk kan tilegnes samtidig (simultan-tospråklighet), eller etter hverandre (suksessiv-tospråklighet). Forskere er ikke enige om hvor skillet mellom førstespråklæring og andrespråklæring skal ligge. Noen mener at skillet mellom simultan-tospråklig førstespråkstilegnelse og suksessiv-tospråklighet, må settes ved to års alderen (Clark 2003). I senere tid har det dog blitt en mer utbredt oppfatning at tospråklig førstespråkstilegnelse (simultan-tospråklighet), må skje fra fødselen av, og at all språkstilegnelse etter det tidspunktet er andrespråksinnlæring (suksessiv-tospråklighet) (Lanza 2004).

Når barn i en tidlig alder blir tospråklige, har det ofte opphav i familiens situasjon. Det vanligste er at en eller begge foreldre behersker og bruker et annet språk enn

majoritetsspråket. Grunnene til dette kan være mange. Tospråklige familier er veldig forskjellige, og barnas tospråklighet blir stimulert på ulike måter. Romaine (1989) har kategorisert de ulike rammene familien danner i utviklingen av barnas tospråklighet. Ved å analysere forholdet mellom foreldrenes morsmål, majoritetsspråket i samfunnet, hvilket språk foreldrene velger å snakke med barnet (språkvalg) og de strategiene foreldrene bruker i samhandling med barna, foreslår Romaine seks ulike språkvalgsmønstre som stimulerer tidlig tospråklig tilegnelse.

Det første språkvalgsmønstret blir ofte kalt for en person - et språks strategi (one person - one language). Foreldrene har ikke samme morsmål, men den ene forelderen har majoritetsspråket som morsmål. Foreldrene snakker hvert sitt morsmål til barnet, den ene bruker majoritetsspråket og den andre bruker minoritetsspråket. Det andre mønstret er når foreldrene ikke har samme morsmål. Den ene forelderen har majoritetsspråket som morsmål, men bruker ikke dette sammen med barnet. Begge foreldrene velger altså å bruke minoritetsspråket sammen med barnet, selv om den ene ikke har det som morsmål. Barnet eksponeres for majoritetsspråket utenfor hjemmet. Det tredje mønstret er minoritetsspråklige foreldre som begge har samme morsmål. Dette er språket som snakkes hjemme, men utenfor hjemmet eksponeres barnet for majoritetsspråket. Det fjerde mønstret er når begge foreldre har ulike minoritetsspråk som morsmål, og begge foreldre snakker hvert sitt morsmål med barnet (Romaine 1989). Dette mønstret kan på noen måter betraktes som en variant av "one person - one language" strategi. Forskjellen mellom den første og den fjerde strategien er at ingen av foreldrene har majoritetsspråket som morsmål, men foreldrene bruker to ulike minoritetsspråk i samhandling med barnet. Det femte språkvalgsmønstret er når foreldrene som har samme morsmål (majoritetsspråket), men den ene av foreldrene snakker et språk, som ikke er morsmålet, med barnet. Det sjette og siste mønstret er kodeveksling, det vil si når to språk brukes i en samtale. Begge foreldrene er tospråklige og kodeveksling er vanlig i familiens samtaler. Det fremheves at antakeligvis er det sjette språkvalgsmønstret en ganske vanlig strategi i familier (Romaine 1989).

I dag har kunnskapen om språkkontakt og kodeveksling og språkvalg økt betydelig (jf. 2.4). I tillegg har holdningen til kodeveksling endret seg, fra å være et negativt ladet begrep og tegn på mangelfull kompetanse til å være en del av den tospråklige kompetansen til tospråklige individer. De seks språkvalgsmønstrene beskrevet ovenfor, tar utgangspunkt i familien som den viktigste kilden til stimulering av barns tidlig tospråklighet. Mønstrene som er trukket frem, gir en oversikt over ulike språklige atferd i familier av ulike sammensetning som har kontakt med flere enn ett språk.

Selv om Romaines (1989) inndeling på mange måter er dekkende, har den, etter min mening, sine mangler. For å vise begrensingene i inndelingen kan jeg bruke min egen familie som eksempel. I virkeligheten er det, nesten umulig å være til enhver tid konsekvent i – en person – et språks strategien. Til en viss grad ønsker jeg å kjenne meg igjen i den første kategorien, en person – et språks strategien, fordi jeg føler at det må være en fruktbar måte å stimulere tospråklighet på. Jeg prøver så godt jeg kan, men dessverre så vet jeg at jeg snakker begge språkene med mitt barn. Familien bruker majoritetsspråket (norsk) sammen som fellesspråk, ettersom faren ikke forstår minoritetsspråket (islandsk). Derfor er en person – et språk strategien ikke gjennomført og konsekvent, men overlappes med strategi 6, kodeveksling i samhandling mellom mor og datter. Jeg som mor, kommuniserer med datteren min både på islandsk og norsk. Når vi snakker sammen hender det at vi bruker både islandsk og norsk i en og samme samtale, med andre ord, vi kodeveksler.

Min familie er ikke den eneste som har denne språkvalgsprofilen. Dette kan også være tilfellet hos mange familier hvor foreldrene har to ulike morsmål, og kun den ene behersker begge språkene. Et syvende språkvalgsmønster kan derfor være når foreldrene har hvert sitt morsmål og kommuniserer med barnet på sine respektive morsmål. Familiens fellesspråk er den ene forelderens morsmål og kodeveksling forekommer sjelden. Følgelig bruker den andre forelderens to språk i samtaler med barnet, kodeveksling forekommer gjerne i samhandling mellom forelder og barn.

2.2. Tospråklig profil

Tospråklighet viser seg på ulik måte hos ulike personer med ulik bakgrunn. Det er derfor vanskelig å sette frem en definisjon av tospråklighet som skal fremstå som absolutt. En definisjon vil alltid bære preg av hvordan den skal brukes. Det kan derfor hensiktsmessig å beskrive hvordan tospråkligheten utkrystaller seg hos ulike grupper og personer. En tospråklighets profil kan gi et nyansert bilde av språkbrukeren.

Tospråklighet kan beskrives på en nyansert måte ved å prøve å definere hva det innebærer å være tospråklig. Blant faktorer som er viktig å ta høyde for i beskrivelse av tospråklighet, er i hvilken grad vedkommende behersker sine språk, altså hvilken kompetanse en person har. Ved å beskrive grad av tospråklighet, får vi et sammensatt inntrykk av kompetansen. Tospråklig kompetanse kan beskrives innenfor de fire ulike språklige ferdighetene. Med det menes reseptive ferdigheter slik som å lytte og lese, og produktive ferdigheter slik som å skrive og snakke. Disse ferdighetene kan også beskrives på ulike

språklige nivåer (Mackey 2000). De ulike ferdighetene behersker språkbrukerne i ulik grad, ettersom behovene varierer. Det finnes mange måter å måle og teste språkkompetanse.

I denne studien har jeg konsentrert meg om lytte og samtale / snakkeferdigheter, og målt disse ved å elisitere fortellinger hos barn. I tillegg har jeg bedt foreldrene blant annet om å vurdere barnas språklige kompetanse (jf. Vedlegg 3).

En annen viktig faktor er funksjon. Når en skal avgjøre hvilken funksjon språkene har, må det undersøkes når, hvor, med hvem og hvorfor vedkommende bruker språkene.

Kodeveksling er også en av språkets funksjoner hos tospråklige individer (Mackey 2000).

Språkbrukere har ulike språkvalgsmønstre. Med språkvalgsmønster menes det hvilket språk som brukes i ulike situasjoner og i samhandling med ulike personer. Fishman (2000) beskriver språkvalg i ulike situasjoner og bruker begrepet språkdomene for å forklare språkvalg. I enkelte situasjoner og i kommunikasjon med bestemte personer er det mer naturlig for språkbrukeren å bruke det ene språket enn det andre. Sagt på en annen måte, et språk er dominerende (fremtredende og sterkere) i en bestemt situasjon (domene). Eksempler på domene er: i hjemmet, blant venner, på arbeid og skole. Samtaleemnet påvirker også språkvalg (Fishman 2000).

Eksempler på hvordan et samtaleemne kan påvirke språkvalg, finner vi når vi ber barn fortelle om konkrete hendelser de opplever. Det er min erfaring at barn ofte forteller om hendelser på det språket som var konteksten idet opplevelsen inntraff. Hendelsen aktiverer (trigger) dermed et bestemt språk hos barnet.

En språklig profil beskriver altså språklige ferdigheter, hvilken funksjon språkene har for språkbrukeren, og språkvalg, dvs. hvilke domener hører språkene til. Et element som også kan være inkludert i en slik profil, er språkbrukerens holdninger til sin språkidentitet, hvordan definerer språkbrukeren seg selv (Skutnabb-Kangas 1981).

Når vi i dag skal beskrive den tospråklige språkbrukeren, må det tas hensyn til mange faktorer. Den tospråklige bruker sine språk i ulike situasjoner eller domener som hjemme, på jobb eller i skolesituasjonen. Den tospråklige kommuniserer med ulike mennesker, noen tospråklige og noen enspråklige. Det er heller ikke uvanlig at den tospråklige behersker i ulik grad sine språk innen ulike domener. Behovet for språk i ulike situasjoner, styrer i hvilken utstrekning vedkommende behersker språket som trengs. Hvis behovet ikke er til stede, vil vedkommende ikke tilegne seg et nyansert ordforråd innenfor det domenet.

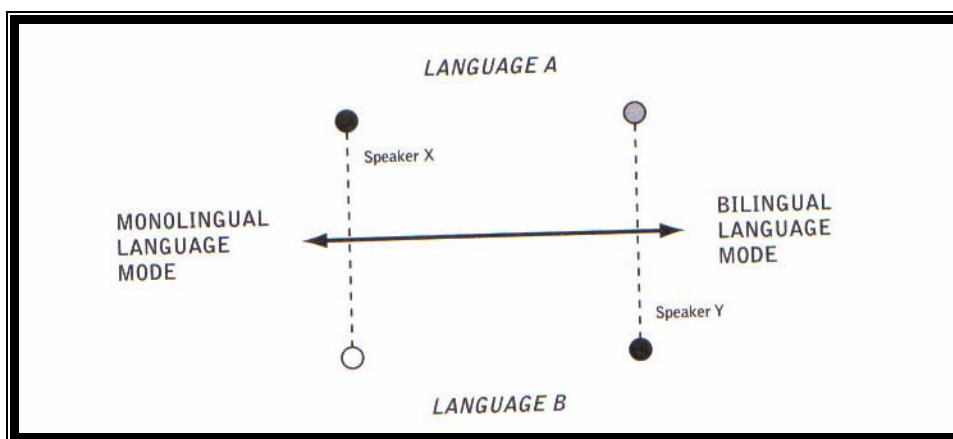
Jeg har bedt foreldrene å svare på et spørreskjema (jf. 4.3 og Vedlegg 3) for å kartlegge barnas tospråklige profil, og ved hjelp av spørreskjemaet har jeg fått innblikk i

barnas flerspråklige praksis og foreldrenes refleksjoner om hvordan barna har tilegnet seg språkene (jf. 5).

2.3. Språklig modus

Når en person bruker eller forholder seg til flere enn ett språk, opplever den språkkontakt (jf. 2.4). Den tospråkliges språkvalgsmuligheter kan betraktes som et kontinuum som blir kalt for språklig modus. På den ene enden av kontinuumet aktiveres en enspråklig modus og på en annen side aktiveres en tospråklig modus (Grosjean 2000). En tospråklig modus er når to språk aktiveres hos språkbrukeren samtidig, det vil si at det er mulighet for å bruke flere enn ett språk. Modus er ikke et håndfast fenomen, men en språkpsykologisk tilstand.

Grosjeans (2000) fremstilling av språkprosessering og språklig modus har gitt oss et redskap for å forstå språkvalg i tospråklige situasjoner og hva som kan motivere språkvalg. Med språkprosessering menes det, hvordan vi tenker når vi snakker og hvordan språkbrukeren vet hvilket språk han skal snakke med sin samtalepartner på. Grosjean (2000) mener at tospråklig språkprosessering foregår i et vertikalt og horisontalt kontinuum. På en vertikal akse av kontinuumet kan språkene plasseres og på en horisontal akse kan den språklige modus plasseres, som vi ser avbildet i figur 1.



Figur 1: Grosjeans (2000:446) visualisering av språklig modus

Den tospråklige befinner seg enten i en enspråklig modus eller i ulik grad av en tospråklig modus. Språklig modus aktiveres i samtalen av ulike faktorer som samtalepartner, samtaleemne, den fysiske situasjonen samtalen foregår i og assosiasjoner. Dette er blant faktorene som kan aktivere en tospråklig modus hos den tospråklige.

En tospråklig person lærer seg når det passer å bruke de forskjellige språkene. Det innebærer blant annet at språkbrukeren må vite med hvem han kan snakke hvilket språk til og når. Vanligvis er dette uproblematisk, ettersom det er en selvfølge å bruke majoritetsspråket, i dette tilfellet norsk, sammen med enspråklige norske. Tospråklig modus kan på lik linje være naturlig i kommunikasjon med andre tospråklige som behersker de samme språkene.

Usikkerheten oppstår sammen med enspråklige nordmenn, når flere tospråklige, som snakker samme språk er til stede. Da kan det oppstå situasjoner hvor det veksles mellom minoritetsspråket for eksempel islandsk, og norsk. I tillegg kan det være ulike temaer som utløser det at språkene brukes om hverandre. Temaer som jobb og opplevelser som er gjort på norsk utløser ofte norske setninger i en islandsk samtale, hvis samtalepartneren er tospråklig islandsk - norsk. Når to språk brukes i en samtale mellom to personer, kan de sies å være i tospråklig modus. En tospråklig modus aktiveres gjerne når to personer behersker de samme språkene og situasjonen eller samtaleemnet åpner for bruk av begge språkene.

Eksempel på hvordan samtaleemner aktiverer språk, er at jeg bytter over til islandsk når jeg snakker med en av mine slektninger som også bor i Norge hvis jeg skal snakke om familien på Island, selv om det er norske personer til stede. På en side aktiviserer samtaleemnet, familien på Island, det islandske språket, og jeg syns det blir unaturlig å snakke om det emnet på norsk med henne. På en annen side aktiviserer hun som person islandsk hos meg, fordi jeg vet at hun også er islandsk.

Jeg har også vært vitne til samtaler på t-banen som illustrerer denne aktiviseringen av et annet språk. Jeg har hørt to personer snakke sammen på et språk jeg ikke forstår, og så plutselig går samtalen over til norsk, og det prates om noe som skjedde i skolesammenheng eller at en gjenforteller noe som ble sagt på norsk. Da virker det som om samtaleemnet aktiviserer norsk mellom de to personene.

Et tenkt eksempel på hvordan samtalepartner aktiverer språklig modus er venninnene Anna og Maria. De er begge norske, men i tillegg kan Anna fransk. Maria kan ikke fransk. Når de snakker sammen, er det uaktuelt for Anna å bruke franske ord eller strukturer ettersom Maria ikke vil forstå det som blir formidlet, og følgelig ville kommunikasjonen bryte sammen. Men Anna har en fransk venn som lærer seg norsk, og når de snakker sammen bruker de ofte franske ord og fraser. De bruker to språk når de snakker sammen, med andre ord kodeveksler de. I motsetning til kommunikasjonen mellom Anna og Maria bryter ikke samtalen sammen når de bruker de to kodene, snarere kan kodevekslingen opprettholde kommunikasjonen og motvirker sammenbrudd. Vi kan se på eksemplet og plassere kommunikasjonen innenfor Grosjeans modell for språklig modus. Da kan en konkludere med

at når Anna og Maria snakker sammen, er de i en enspråklig norsk modus. Men når Anna snakker med sin franske venn, er to språk aktive og de er i mer eller mindre grad i tospråklig modus.

Tospråklig modus er i stor grad kontekstavhengig, det vil si av at språkbrukeren vet at han kan bruke to språk i kommunikasjonen. Det innebærer at språkbrukeren påvirkes av denne vitenen selv om den blir eksplisitt bedt om å ikke bruke den koden. Dette har Svendsen (2004) erfart i sin undersøkelse av norsk-filippinske barn. De ble bedt om å fortelle en fortelling på tagalog, men intervjueren var tospråklig og kunne også norsk. Barna snakket med intervjueren om oppgaven på norsk og visste derfor at begge språk ville bli forstått. Intervjueren avviste altså ikke kommunikasjon på norsk, og kodevekslingen ble akseptert fordi intervjueren svarte på spørsmål stilt på norsk. Det viste seg at informantene kodevekslet mer i fortellingene på tagalog enn i de andre fortellingene, henholdsvis, norsk og engelsk.

En tospråklig språkbruker befinner seg til ulike tider på ulike steder på det språklige kontinuumet (se Figur 1). Språkbrukeren beveger seg, i sin språkbruk, fra å være i enspråklig modus i de språkene vedkommende behersker, til å være i ulik grad av tospråklig modus. Hvor språkbrukeren befinner seg innenfor dette kontinuumet er avhengig av hvor samtalen finner sted, samtalepartneren, hva som blir snakket om og hvilke assosiasjoner språkbrukeren har. Det som er avgjørende for valg av modus, er hvilke språk samtalepartneren behersker, og hva som er samtaleemnet (Grosjean 2000). Valg av modus er ikke et bevisst valg, men kan være et ubevisst valg som aktiveres av ovennevnte faktorer.

2.4. Språkkontakt og kodeveksling

Forståelsen av hva språkkontakt er, har endret seg de senere årene. Språkkontakt er i begrepets videste forstand, når vi hører og påvirkes av andre språk, for eksempel engelsk. Før var språkkontakt et negativt ladet begrep, og kodeveksling ble betraktet som et tegn på mangelfull utvikling av språklige kunnskaper og språkbeherskelse (Haugen 1989). Men nå har synet på språkkontakt og kodeveksling endret seg, og språkkontakt er en del av vårt flerkulturelle og flerspråklige samfunn, og kodeveksling blir sett på av forskere som en del av tospråklig kompetanse.

Kodeveksling kalles det når en veksler mellom to eller flere språk i en samtale (Myers-Scotton 2000). Kodeveksling er et resultat av språkkontakt og har vist seg å ha forskjellige funksjoner. Kodeveksling oppstår når språkbrukeren er i tospråklig modus, og anvender begge

språkene i en samtale. Det har ikke vært enighet blant forskere om hvor omfattende begrepet kodeveksling skal være, derfor opererer ulike forskere med ulike analyseverktøy.

To forskere som kan anses som motpoler i sin tolkning av hva som anses å være lån, og hva som anses for å være kodevekling er Poplack (2000) og Myers-Scotton (1997). Deres ulike syn på lån kommer til uttrykk i måten de kategoriserer enkeltstående S2³ leksemer i en tekst/ samtale. I noen tilfeller ville Poplack kategorisere S2 leksem som lånnord. Men Myers-Scotton ville kategorisere det samme som kodevekling.

Poplack trekker altså et skille mellom lån og kodevekling. Lån er enkeltord hentet fra et annet språk, men som tilpasses det dominerende språket i samtalen (basisspråket), på fonologisk, morfologisk og syntaktisk nivå. Ord som betegnes som lån er en integrert del av ordforrådet i basisspråket. Kodeveksling kan forekomme på ulike måter i samtalen, enten innenfor en setning, eller over setningsgrenser (Li Wei 2000). Poplack opererer med tre ulike typer kodevekling: tagg-veksling, kodeveksling mellom setninger og setningsintern kodeveksling. Tagg-veksling kan beskrives som innskuddsord som er hentet direkte fra S2 og hektes på som enheter i S1 eller omvent. For å beherske tagg-veksling kreves det ikke store grammatiske kunnskaper i det språket taggen er hentet fra. Kodeveksling mellom setninger, også kalt for inter-sentential veksling, krever mer grammatisk kunnskap enn taggveksling. Språkbrukeren bruker to språk for å uttrykke seg og bytter språk mellom setninger. Ofte er dette veksling av større segmenter evt. hele setninger. Setningsintern kodeveksling kalles det når språkbrukeren bruker to språk innenfor samme setning (Poplack 2000). Av de tre typene av kodeveksling, krever setningsintern kodeveksling, også kjent som intra-sentential veksling, størst grammatisk ferdighet (Engen og Kulbrandstad 2002).

I Poplacks (2000) studie av kodeveksling hos språkbrukere med røtter i Puerto-Rico, fant hun at de fleste informantene mente at deres språkkunnskaper var tilstrekkelig i begge språk og at dette ikke var grunnen til at de kodevekslet. I sitt materiale fant hun nesten ingen eksempler på grammatiske feil i kodevekslingen.

Myers-Scotton (1997) har laget en generell modell for kodeveksling, *Matrix Language Frame Model*. Modellen er et redskap for å identifisere og analysere kodeveksling. Først vil jeg introdusere Myers-Scottons definisjon av fenomenet kodeveksling, og deretter vil jeg presentere de forkortelsene som forekommer i definisjonen. Forkortelsene står for ulike enheter i analysemodellen.

³ S2, språk 2. Leksem som hører til et annet språk (S2) enn det som er kommunikasjonsspråket (S1)

Myers-Scottons (1997) definisjon av kodeveksling er følgende:

A CP shows intrasentential CS if it contains at least one constituent with morphemes from Language X and Language Y (a mixed constituent). This CP may also contain other constituents which are monolingual (i.e., ML or EL islands). Also, intersentential CS is now best defined as switching between monolingual CPs which are in different languages (222-223).

Når kodeveksling analyseres, er det ikke setninger som sådan som er analyseenheten, men **CP**, *complement phrase*. På norsk kan vi kalle CPen for predikativet i en setning ⁴. En CP kan bestå av a) en blandet ytring og innholdsordene har innslag av både ML og EL, men matrise språket danner den morfosyntaktiske rammen. b) *Matrix language islands*: ML øyer hvor matrise språket bidrar med alle morfemer. c) *Embedded language islands*: EL øyer hvor det innføyde språket bidrar med alle morfemer (Myers-Scotton 1997).

Matrix language (ML) - matricespråket danner den morfosyntaktiske rammen for hele CPen som analyseres. *Embedded language (EL)*, som på norsk kan kalles for det innføyde språket, er det andre språket som forekommer i CPen. Når kodeveksling oppstår er begge språkene som brukes aktivisert (Myers-Scotton 1997).

I kodeveksling er språkene aktive på forskjellige språklige nivåer. **USP** (The Uniform Structure Principle) som på norsk kan kalles for enhetlig struktur prinsipp innebærer at i den tospråklige CPen er det matricespråket (ML) som danner den grammatisk strukturen. Det innføyde språket (EL) kan bidra med noen setningsdeler hvis det passer inn i matricespråketssyntaks (Myers-Scotton 2006)

Kodeveksling kan oppstå av ulike årsaker. Noen eksempler på det som motiverer kodeveksling er a) Et ønske om gi sosiale signaler, for eksempel identitet eller tilhørighet. b) Kodeveksling kan også forekomme i endring av samtaleemne. c) Noen ganger brukes EL fordi det innføyde språkets begreper tilsynelatende egner seg bedre til å beskrive det som skal sies. d) Og noen ganger brukes det innføyde språket fordi at språkbrukeren ikke har tilgang til betegnelsene på det ene språket (Myers-Scotton 1997). Språkbrukeren bruker derfor det andre språket for å opprettholde kommunikasjonen. Selv om ett av språkene betegnes som matricespråket er språkernes rolle ikke fastsatt. Det innebærer at språk X kan være ML i én CP men EL i en annen.

Matrix Language Frame Model skal forklare kodevekslingens grammatikk og bruk av leksem med opphav i ulike språk i intrasentential kodeveksling (Myers-Scotton 1997). Myers-Scotton trekker ikke et klart skille mellom lån og kodeveksling, overgangen mellom

⁴ På engelsk dekker begrepet CP for enheter som både forekommer i helsetninger og leddsetninger.

fenomenene anses for å være glidende. Innenfor modellen kan enkeltord som er integrert i matrisespråket kategoriseres som kodeveksling (1997).

There are real reasons *not* to group singly occurring CS lexemes with borrowed lexemes *if* one is characterizing the direction of borrowing, the types of words which are borrowed, or the types of speakers who use borrowed lexemes. However, it should be just as clear that there is no reason *not* to group borrowed lexemes with singly occurring CS lexemes when the issue is their morphosyntactic framing in mixed constituents in CS (Myers-Scotton 1997:229).

Kodeveksling er ikke en tilfeldig prosess, men kan utløses av ulike faktorer. Språkbrukeren er i tospråklig modus, og kodevekslingen har ulike funksjoner. Kodeveksling kan for det første tilføye en dimensjon i samtalen. For det andre kan kodeveksling være samtalemarkør ved for eksempel å markere temaskifte i en samtale. Kodeveksling kan også være et middel til realisere et begrep, en ting eller handling på matrisespråket, som kun er tilgjengelig på det innføyde språket, fordi språkbrukeren har ikke en betegnelse for dette på matrisespråket (Myers-Scotton 1997).

I analysene av kodeveksling i kapittel 8, har jeg valgt å bruke jeg *Matrix Language Frame Model*. Grunnen til at jeg bruker denne modellen er at den, etter min mening, passer bedre til mitt materiale. Myers-Scottons (1997) modell har hjulpet meg å definere hva som er kodeveksling i mitt materiale. Modellen har vært et nyttig redskap i arbeidet med å analysere den kodevekslingen som forekommer og gitt meg en forståelse for ulike motivasjoner for kodeveksling.

2.5. Oppsummering

Tilegnelsen av to språk kan ha ulikt opphav og motivasjon. Barn kan være simultant-språklige (vokser opp med begge språk fra fødselen av) eller suksessivt-språklige (har påbegynt tilegnelse av ett språk før tilegnelsen av det andre språket begynner). Ofte oppstår tospråklighet hos barn i forbindelse med at foreldrene ikke har samme morsmål eller at de har et annet morsmål enn det som er majoritetsspråket i samfunnet, og velger å snakke flere enn ett språk med barnet. Det finnes ulike familiesammensetninger og språkvalgsstrategier i ulike familier. Siden tospråklige barn ofte har veldig forskjellig bakgrunn, er det hensiktsmessig å undersøke barnas tospråklige historie, deres tospråklige profil. En tospråklig profil, kan omfatte språkvalgsmonster i ulike sammenheng og i samhandling med ulike personer. Den

kan også omfatte barnets språktilegnelses historikk, når barnet først kom i kontakt med språket.

Barn som vokser opp med å høre ett eller to språk hjemme og et annet språk ute i samfunnet, opplever i høy grad språkkontakt. Dette fører til at de befinner seg noen ganger i enspråklig modus og andre ganger i ulik grad av tospråklig modus. Et resultat av språkkontakt er kodeveksling. Kodeveksling innebærer bruk av elementer fra to språk i en samtale. Språklig modus og kodevekling er ikke tilfeldige, men påvirkes og aktiveres av omgivelsene, blant annet samtalepartnere og samtaleemnet.

I dette kapitlet har jeg presentert ulike aspekter ved tospråklighet, som er viktige for denne studien. I neste kapittel vil jeg presentere noen aspekter ved fortellerferdighet hos barn i femårsalderen. De fortellerferdighetene jeg har valgt å konsentrere meg om, er overordnet sammenheng i fortellinger og lingvistisk kohesjon.

3. Fortellerferdighet hos barn

Fortellinger er blitt brukt i språkforskningen for å samle inn språklig materiale fra barn og voksne i forskjellig aldre. I dette kapitlet vil jeg først presentere fortellerferdighet hos barn i femårsalderen (jf. 3.1). Deretter trekker jeg frem noe av den norske forskningen som har brukt fortellinger som elisiteringsverktøy. Til slutt oppsummeres kapitlet.

3.1. Fortellerferdigheter hos barn i femårsalderen

Fortellerferdighet er en sammensatt ferdighet. Fortellerferdighet dreier seg blant annet å danne sammenheng i det som fortelles. Sammenheng dannes på to ulike nivåer. For det først dannes sammenheng på et overordnet nivå (makronivå), og for det andre på et underordnet nivå (mikronivå). Det jeg konsentrerer meg om i denne studien av fortellerferdighet, er hvordan mine informanter danner overordnet sammenheng og lingvistisk kohesjon. Det er disse delene av fortellerferdighet er det jeg har valgt å undersøke nærmere

Femåringer i Norge går sitt siste år i barnehage. De er på terskelen til en ny periode i sitt liv hvor det stilles høyere krav til dem, og ikke minst til deres språkkunnskaper. Det er en del utviklingstrekk som er felles for barn i samme alder. Likevel kan det være en del individuelle forskjeller mellom barn.

Alle barn har noe å fortelle, og de utvikler ferdigheter i å formidle informasjon og ideer. I en stor sammenlignende studie fra 1994 (Berman og Slobin), fant forskerne at de kunne trekke frem kjennetegn ved fortellinger laget av ulike aldersgrupper. I den sammenlignende studien ble det fokusert på informanter som var 3 år, fem år, ni år og voksne.

Berman og Slobin (1994:58) ser for seg et utviklingskontinuum der de ulike aldersgruppene befinner seg på ulike utviklingstrinn.

- a) treåringer: drivkraften i fortellingene er at forbindelser mellom hendelser er forankret i det romlige. Beskrivelser av illustrasjonene
- b) De fleste femåringer: organisering av tidsforhold mellom setninger og sekvenser blir kjedet sammen med bindeord
- c) De fleste niåringer: sekvensiell eller kausal kjeding av delvis detaljerte hendelser
- d) Noen niåringer og de voksne: helhetlig organisering av hele teksten rundt en samlet hendelsesstruktur

Det tyder på at utvikling av evnen til å fortelle en historie har sammenheng med kognitiv utvikling. Femåringer befinner seg på et interessant utviklingsstadium, det er like før de får nye impulser ved skolestart, og undersøkelser av fortellinger laget av sjuåringer viser at det skjer en rask utvikling i løpet av disse to årene.

I fortellingene jeg har samlet inn i forbindelse med denne studien skal jeg se på overordnet sammenheng i fortellingene, med det menes hvordan den klassiske strukturen i fortellingen ivaretas. En klassisk struktur er: presentasjon, komplikasjon, løsning og avslutning. Jeg bruker en metode som tidligere er blitt brukt, hvor avgrensede hendelser trekkes frem som nøkkelkomponenter (jf. 7.1) i fortellingen. Nøkkelkomponenter er det som betraktes som fortellingens bærende element. Med bakgrunn i hvor mange av nøkkelkomponentene eksplisitt blir nevnt, undersøker jeg i hvilken grad informantene har overordnet struktur i sine fortellinger.

En annen del av fortellerferdighet jeg har valgt å undersøke er lingvistisk kohesjon (jf. 7.2), dvs. hvordan fortellingene bindes sammen ved hjelp av forbindere (f.eks. og, så). Forbindere deles i denne studien inn i to kategorier, konjunksjoner (binder sammen to helsetninger), og subjunksjoner (underordnede forbinder som binder en leddsetning til en helsetning). Det er blitt funnet en sammenheng mellom bruk av forbindere og alder. Ettersom informantene var eldre, så økte bruk av subjunksjoner. Likeså minsket bruk av temporale – sekvensielle forbindere ettersom informantene ble eldre (Ragnarsdóttir 1992).

Det er også påvist sammenheng mellom grad av overordnet struktur og lingvistisk kohesjon, dvs. bruk av ulike typer forbindere (Ragnarsdóttir 2004). Når barn blir eldre og får økt språkbeherskelse, blir det større variasjon i språket og økt grad av forbindere, spesielt subjunksjoner (Lanza 2001). Studier viser at barn i femårsalderen bruker forbindere som ”og”. Det er stor individuell variasjon i bruk av forbindere men at barn i 8-9 års alderen bruker i høy grad sekvensielle forbindere slik som *så*, *også* (Svendsen 2004, Ragnarsdóttir 1992, 2004, Lanza 2001).

Fortellinger laget av barn i femårsalderen kjennetegnes ved at barn har begynt å tilegne seg ferdigheter til å etablere sammenheng i fortellinger. De behersker denne ferdigheten ikke fullt ut ennå, eksempel på det er at barna presenterer ikke personer og handlingen på en måte som gjør fortellingen tilgjengelig for den som hører på fortellingen. Handlingen er ofte fragmentarisk og danner ikke en et tydelig hendelsesforløp. Barna i denne alderen benytter seg sjelden av introduksjon og avslutning (Ragnarsdóttir 1992). Fortellingene er bildeavhengige, det vil si at barnet ikke tar hensyn til lytteren og dens forkunnskaper. Det

kan derfor være vanskelig for den som lytter å følge med hvis den ikke har tilgang til det materialet (for eksempel bilder) fortellingen tar utgangspunkt i.

Et annet kjennetegn ved femåringers fortellinger er måten de anvender tempus på. I motsetning til tre år gamle fortellere bruker femåringene gjennomgående én tempusform i sine fortellinger. Noe blanding av tempus, mellom presens og preteritum, kan dog forekomme. Femåringene gjør i større grad sammenhengende bruk av den ene tempusformen (presens eller preteritum) enn det de yngre barna gjør. Femåringen har en evne til å abstrahere og fortellingen kan ha opphav fra et oppdiktet univers og uten at den er i samsvar med den faktiske tiden fortellingen blir fortalt i (Berman og Slobin 1994).

Femåringene kan være i stand til å fortelle om hendelser og sekvenser i en fortelling på en komplisert og avansert måte. Men de er, med veldig få unntak, ikke i stand til å opprettholde den komplekse strukturen gjennom hele fortellingen. Barn i denne alderen trekker i liten grad frem årsak og virkning i hendelsesforløpet og beskriver i en stor grad enkelthendelse hver for seg. Dette tyder på at femåringene konstruerer en ytring av gangen sekvensielt knyttet sammen uten hensyn til den overordnede sammenhengen og hierarkiske strukturen (Berman og Slobin 1994).

3.2. Norsk forskning

I Norge har en rekke forskere brukt fortellinger som elisiteringsverktøy. Fortellerne har vært barn og voksne, enspråklige og to-/flerspråklige. På Island har det kun vært elisitert fortellinger fortalt av enspråklige barn og voksne. En fortelling som er blitt brukt på mange språk er *Frog where are you* (Mayer 1969) også kalt for froskehistorien.

Svendsen (2004) har brukt froskehistorien som et ledd i å kartlegge flerspråklige ferdigheter. Svendsen samlet inn fortellinger fra sine informanter, på tre språk. Hun samlet inn fortellinger på norsk, engelsk og tagalog. Studien omfatter fem norsk-filippinske barn som var ca. ni år gamle på tidspunktet fortellingene ble samlet inn. Barna var alle flerspråklige og behersket, som nevnt ovenfor, norsk, engelsk og tagalog. I tillegg valgte Svendsen å bruke to andre billedbøker av samme forfatter. Barna fortalte historien, *A boy, a dog, and a frog* (Mayer 1967), på tagalog og historien *One frog to many* (Mayer og Mayer 1975), på engelsk (Svendsen 2004). Barna fortalte froskehistorien, *Frog where are you* (Mayer 1969) på norsk. Fokuset i analysen av fortellingene var tematisk koherens (som her kalles for overordnet struktur), narrativ stil og sammenkopling i tekstene.

Nistov (2001) har undersøkt fortellinger laget av 14 og 15 år gamle ungdommer med tyrkisk morsmål og norsk som andrespråk. Ungdommene hadde bodd i Norge mellom 10 og 12 måneder da fortellingene ble samlet inn. Hun brukte tegnefilm som elisiteringsverktøy og tre korte tegneserier som ungdommene ble bedt om å gjenfortelle skriftlig. Nistov (2001) har valgt å fokusere på opprettelse og opprettholdelse av referanse i de skriftlige fortellingene hun samlet inn. Referansebinding kan beskrives i tre trinn: først introduseres ny informasjon, så må fortelleren skille mellom ny og gammel informasjon i teksten, og referere til den gamle informasjonen og opprettholde den referansen på en passende måte. Til slutt må fortelleren finne et passende språklig uttrykk for å opprettholde referansen. Nistov (2001) fant blant annet at de tospråklige informantene i større grad brukte setninger uten subjekt i sine norske fortellinger, enn det de enspråklige norske informantene gjorde. Grunnen til dette er påvirkning fra tyrkisk (morsmål), ettersom reglene for å sløyfe subjektet ikke er like strenge som i norsk. I motsetning til hypotesen satt frem, viste det seg at pronomen ble hyppig brukt av de tre tospråklige informantene for å markere skifte av referanse. Sammenlignet med de enspråklige norske informantene, bruker de tospråklige pronomen i større grad pronomen til referanseskrifte (Nistov 2001).

Lanza (2001) har undersøkt tospråklige barn som behersker norsk og engelsk. Hun fokuserer på bruk av tempus i fortellingene og har blant annet undersøkt bruk av temporale forbindere i froskehistorien. Engelsk har aspektformen progressiv. Funksjonen til den progressive aspektformen, er å markere hvordan hendelser står i forhold til hverandre (pågående eller avsluttede hendelser) og om hendelser skjer samtidig. Hun har samlet inn froskehistorier fra tre simultan-tospråklige barn, 4, 6 og 8 år gamle. Alle barna hadde en amerikansk mor med engelsk som morsmål og norsk far som har norsk som morsmål. Barna brukte begge språkene hjemme, og foreldrene har valgt å snakke sitt morsmål til barna, det vil si, mødrene snakket engelsk og fedrene norsk til sine barn. Denne strategien er også blitt kalt for en person – et språks strategi (Romaine 1989), se presentasjon i kapittel 2.1. Denne strategien innebærer, at den ene forelderen konsekvent bruker ett språk sammen med barnet, og dermed vil kommunikasjonen mellom forelderen og barnet være i en enspråklig kontekst.

Lanza (2001) drøfter også tegn på språkkontaktsfenomenet, språkdominans hos sine informanter. Språkdominans omfatter hvilket språk er det mest fremtredende hos språkbrukeren. Et tegn på språkdominans er i hvilken grad kodeveksling forekommer og hvilke elementer som kodeveksles. Ordforrådet kan grovt deles i to: innholdsord og funksjonsord. Innholdsord er ord som substantiv, adjektiv og verb (ikke hjelpeverb), og noen adverb. Innholdsord kalles også for åpne ordklasser fordi innholdsord endres raskere enn

funksjonsord. Nye ord i språket plasseres som regel i en av ordklassene som hører til innholdsord. Funksjonsord derimot er alle andre ordklasser, som f. eks. forbindere, adverb, pronomer. Ordklassene som hører til funksjonsordene kalles også for lukkede ordklasser, fordi de er lite mottakelig for endringer, og de har forandret i langt mindre grad enn innholdsordene. Veksling av funksjonsord, som for eksempel forbindere, kan indikere dominans. Funksjonsord som tilhører det dominerende språket forekommer i den ikke-dominerende språket, altså funksjonsordene kodeveksles. Denne hypotesen heter ”dominant language hypoteseis” og ble satt frem av Petersen i 1988 (i: Lanza 2001).

Ovenfor har jeg presentert temaer som er blitt gjenstand for forskning av fortellerferdighet og fortellinger. I kapittel 3.1 presenterer jeg nærmere de delene av fortellerferdighet som jeg har valgt å konsentrere meg om i min studie.

3.3. Oppsummering

I denne studien skal fortellerferdigheter til barn i femårsalderen undersøkes. Jeg har i den forbindelse valgt å konsentrere meg om sammenheng i fortellingene, både på overordnet og underordnet nivå. På det overordnede nivået undersøkes overordnet struktur, og lingvistisk kohesjon på et språklig nivå. Den overordnede strukturen, kan undersøkes ved å undersøke i hvilken grad fortelleren trekker frem bærende elementer i fortellingen, nøkkelkomponenter og i hvor stor grad fortellingen er billedavhengig. Nøkkelkomponentene representerer den klassiske struktur i fortellinger, presentasjon, komplikasjon, løsning og avslutning.

Fortellinger er en sjanger barn er kjent med, og språkforskere har etter hvert begynt å bruke fortellingen for å lokke frem språklig produksjon. En femåring har i en begrenset grad etablert sammenheng i sin fortelling, og fortellingen er i den grad billedavhengige at det kan være vanskelig for lytteren å oppfatte sammenhengen hvis en ikke har tilgang til materialet fortellingen baserer seg på. En femåring bruker sjelden introduksjon og avslutning. Selv om barn i denne alderen kan være i stand til å fortelle en sammenhengende historie, klarer de sjelden å opprettholde sammenhengen gjennom hele fortellingen, og derfor blir deler av den fragmentariske.

Et element av lingvistisk kohesjon som står sentralt i undersøkelsen og er blitt presentert her, er bruk av forbindere i fortellingen, både konjunksjoner og subjunksjoner. Det viser seg, at i fortellinger hos enspråklige barn, er det korrelasjon mellom bruk av forbindere, og i hvilken grad fortellingen har en overordnet struktur.

Barn i femårsalderen, har likevel begynt å danne sammenheng i fortellingen, både med språklige midler som forbindere og på et overordnet nivå, ved å trekke frem hendelser som er relevante for hendelsesforløpet. Selv om lytteren ofte trenger tilgang til den konteksten fortellingen stammer fra (for eksempel bilder, eller felles erfaring), for å kunne følge hendelsesforløpet, kan det sies at femåringer har begynt å beherske fortellersjangeren.

I de to siste kapitlene har jeg drøftet de teoretiske forutsetningene for analysene. Før jeg går over til å belyse resultatene fra mine undersøkelser, vil jeg presentere metodene jeg brukte for å samle inn mitt empiriske materiale.

4. Metode

Jeg har valgt å gjennomføre en tverrsnittundersøkelse for å samle inn det empiriske materialet for studien. I den forbindelse har jeg bedt informantene om å fortelle en historie, og jeg har brukt en fortelling i en billedbok som elisiteringsverktøy.

I dette kapitlet vil jeg først presentere fortellinger som elisiteringsverktøy (jf. 4.1), så presenteres informantene mine, dvs. utvalget (jf. 4.2). Deretter gjør jeg rede for hvordan innsamlingen av empirien for denne studien foregikk (jf. 4.3); først tar jeg for meg spørreskjemaet, så intervjuene og innsamling av fortellingene. Jeg vil også gjennomgå hvilke analyser jeg har foretatt på det innsamlede materialet (jf. 4.4). Jeg har analysert barnas fortellerferdighet, og i hvilken grad språkkontakt forekommer i fortellingene. Både underveis og etter at jeg samlet inn dataene, har jeg sett at ikke alle deler av prosedyren har vært optimale til en hver tid, og jeg vil derfor drøfte gjennomføringen i kapittel 4.5. Til slutt gir jeg en oppsummering av kapitlet.

4.1. Fortellinger som elisiteringsverktøy

Frog, where are you (Mayer 1969), også kjent som froskehistorien, ble først brukt for å lokke fram, elisitere, fortellinger i 1985 i forbindelse med Michael Bamberg doktorgradsavhandling (1987). Etter det har en rekke forskere tatt i bruk froskehistorien som elisiteringsverktøy. Froskehistorien er en billedbok som det finnes en del forskningslitteratur rundt, og den har jeg valgt å bruke. Boken består av 24 bilder som danner en fortelling. I boka er det ikke tekst, men handlingen blir fremstilt visuelt, ved hjelp av illustrasjoner.

Tabell 1: Min gjengivelse av handlingen i *Frog, where are you?* (Mayer, 1969)

<p>Historien handler om en gutt, en hund og en frosk. Gutten har fanget en frosk og har den i et høyt glass. I løpet av natten kommer frosken seg ut av glasset og går ut av huset, igjennom et vindu. Når gutten og hunden våkner, oppdager de at frosken er borte. Det leter etter frosken inne og ute.</p> <p>Gjennom hele boka følger vi dem når de leter etter frosken, og til slutt finner de frosken igjen (antakelig den samme). Den har nå fått familie, eller er blitt gjenforent med familien sin. Gutten tar med seg en liten frosk hjem.</p>

Froskehistorien er blitt ansett som velegnet til å lokke frem variert språk hos informantene fordi fortellingen har hendelser som er sekvensielle (skjer etter hverandre) og

hendelser som skjer samtidig. Fortellingen gir også rom for å beskrive hendelser som pågår og er avsluttet (Berman og Slobin 1994). Etter Bambergs doktorgradsavhandling har fagfeltet utvidet seg, og i 2004 var froskehistorien blitt brukt på 72 språk, fra 13 språkfamilier (Strömqvist og Verhoeven). Da det første oversiktsverket over forskning på froskehistorien ble publisert i 1994, var den blitt brukt på 50 ulike språk (Berman og Slobin). Det er klart at bare de ti siste årene har interessen for bruk av fortellinger i språkforskningen, økt betydelig.

Ettersom fagfeltet utvider seg, skjer det også en utvikling i forskningen.

Oversiktsverket fra 1994, *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study* (Berman og Slobin), er en helhetlig oversikt over forskning som er gjort på 5 språk: engelsk, tysk, hebraisk, tyrkisk og spansk. De overordnede temaer i boka er: filtrering, fremstilling og utvikling. Med filtrering menes hvordan språket anvendes for å uttrykke erfaring. Det fokuseres på språkets formside og hvordan hendelser realiseres i språket. Eksempler på filtrering er måten hendelser plasseres på en tidslinje, for eksempel bruk av tempus og aspekt. Med fremstilling menes det hvordan en fortelling er konstruert og satt sammen. Det er fokus på språkets funksjoner og hvordan fortellingen blir satt sammen ikke bare i setningen, men hvordan den fremstilles som helhet. Det tredje temaet er utvikling. Innen dette temaet rettes det fokus mot informantens alder og kognitive utvikling. Disse tre faktorene er noe av det som gjør at denne korte billedserien av gutten som leter etter frosken sin, er blitt en så innholdsrik kilde for forskning. Fortellingene er ulike, selv om de baserer seg på den samme bildeserien fordi fortellerne ikke er like gamle, de behersker forskjellige språk og det er mange måter å snakke om den samme tingen på. Hvert individ har sin måte å tolke informasjon på, og derfor blir hver enkelt versjon av froskehistorien unik. En rød tråd i oversiktsverket fra 1994 er samhandlingen mellom form og funksjon i fortellinger (narrativer), og et forskningsmål er å undersøke utvikling av form og funksjon hos barn (Berman og Slobin).

I nyere forskning har hovedfokuset flyttet seg fra utviklingsperspektivet til filtrering (Strömqvist og Verhoeven 2004). Dette viser seg blant annet ved at interessen for forskning på tospråklige informanter har økt (Verhoeven og Strömqvist 2001).

4.2. Utvalget

Det ble gjort et skjønnsmessig utvalg av informanter. Alle informantene gikk siste året i en norsk barnehage. På intervju tidspunktet var barna mellom fem år og tre måneder gamle (05;03), til seks år og to måneder gamle (06;02). De barna som er sentrale i studien er de tospråklige barna, og de var alle femåringer på det tidspunktet de ble intervjuet.

Utvalget består av fire grupper:

1. Tre tospråklige barn: tre jenter, som behersker islandsk og norsk.
 - a) Jente 05;10 Eva
 - b) Jente 05;03 Fríða
 - c) Jente 05;03 Hildur
2. Norske kontrollbarn: to gutter som har norsk som morsmål.
 - d) Gutt: 05;04 Arne
 - e) Gutt 06;02 Bjørn
3. Islandsk kontrollbarn: en gutt som har islandsk som morsmål.
 - f) Gutt 05;11 Ingvar
4. Foreldrene til alle informantene.

Det var en forutsetning at de tospråklige barna kunne kommunisere muntlig på både islandsk og norsk og kunne forstå begge språkene. De kan derfor sies å ha reseptive og produktive ferdigheter i begge språkene. Selv om denne betegnelsen også kan omfatte lese- og skriveferdigheter, er ikke det aktuelt for mine informanter ettersom de fortsatt er i barnehage og ikke har begynt å få den først lese- og skriveopplæringen. De enspråklige barna er kontrollbarn. Deres fortellinger ble også analysert for å kunne brukes til sammenligning, selv om fokuset er på de tospråklige barna (se drøfting 4.4).

Eva er født på Island, hun er min datter og har dermed en islandsk mor og en norsk far. Fríða er født i Norge og har islandske foreldre. Hildur er født på Island og kom til Norge sammen med sine islandske foreldre da hun var to og et halvt år gammel. Barnas ulike botid i Norge og at Eva i motsetning til de to andre barna ikke har to islandske foreldre, fører til at de har lært norsk og islandsk på ulikt tidspunkt, på forskjellig måte og i ulike sammenhenger. Dette vil bli nærmere drøftet i kapittel 5. Da informantene ble valgt ut, var det en forutsetning at de hadde reseptive og produktive ferdigheter i Islandsk.

4.3. Innsamling av data

I forbindelse med studien ble det samlet inn to typer data: Spørreskjema ble brukt for å samle inn bakgrunnsinformasjon om informantene. Foreldrene til informantene svarte på spørreskjemaet. Det ble også samlet inn fortellinger laget av barna. Fortellingene danner grunnlaget for hoveddelen av analysene. Under presenters innsamling av dataene, først spørreskjemaet etterfulgt av redegjørelse for innsamling av fortellingene.

Spørreskjemaet

Alle foreldrene til informantene måtte gi skriftlig samtykke for deltakelse på vegne av sine barn (jf. Vedlegg 2). De fikk informasjonsskriv om prosjektet, (se Vedlegg 1) og et spørreskjema, (jf. Vedlegg 2). Informasjon til foreldre og spørreskjemaet ble utarbeidet i henhold til lov om personvern og prosjektet ble meldt inn til NSD (norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) (Personopplysningsloven av 2000).

Foreldrene ble bedt om å svare på et spørreskjema⁵. Spørreskjemaets innhold tar utgangspunkt i Grosjeans (1998) metodiske tilnærming i studier av tospråklighet. Spørreskjemaet finnes i to varianter, ett til foreldre til de enspråklige barna (Vedlegg 4) og ett til foreldrene til de tospråklige barna (Vedlegg 3).

Spørreskjemaet som foreldre til enspråklige barn ble bedt om å svare på, hadde ikke spørsmål om tospråklighet. Det ble samlet inn bakgrunnsinformasjon og stilt spørsmål om fortellinger og medier. Disse spørsmålene måtte alle informantene svare på. Foreldrene til de tospråklige informantene ble i tillegg bedt om å svare på spørsmål om eget språkvalg, og barnets språkvalg. Målet var å kartlegge hvilke språk familien bruker i samhandling med hverandre og informanten. I tillegg ville jeg kartlegge hvilke språk familiemedlemmer og informanter brukte i samhandling med øvrig familie og bekjente. Jeg var også interessert i barnas bruk av medier og hvilke språklig innputt som ikke kom fra språklig samhandling. Med språklig innputt menes det språklig stimulering, at en person blir eksponert for et språk. Derfor ble foreldrene stilt spørsmål om bruk av ulike medier og hvilke språk som ble brukt i disse mediene. Foreldrene ble bedt om å gi en vurdering av barnas muntlige ferdigheter og deres språkforståelse i islandsk og norsk. I tillegg ble de bedt om å vurdere hvor ofte barnet befinner seg i enspråklig islandsk eller norsk kontekst, eller tospråklig kontekst. Det var også anledning til å tilføye informasjon foreldrene syntes være relevant. Målet med denne kartleggingen var å få forståelse av og innblikk i barnas språklige sammensatte hverdag. Relevante resultater fra spørreskjemaet blir drøftet i kapittel 5.

Innsamling av fortellingene

Studien er en kvalitativ tverrsnittundersøkelse av fortellinger, fortalt av tospråklige fem år gamle barn. Studien er en kassustudie av fortellingene til informantene som deltok i prosjektet. Innsamlingen av data ble gjort i perioden februar - juli 2005.

⁵ Spørreskjemaet er utformet med hjelp av Elena Sergeevna Tkatchenko

Dataene består av to typer empiri. Det mest sentrale materialet er barnas fortellinger. Det ble samlet inn fortellinger fra tre tospråklige barn, og tre enspråklige barn, to norske og en islandsk. Alle opptakene ble gjort på analogt opptaksbånd. I tillegg ble det hentet inn data fra foreldrene til informantene. De måtte levere inn et samtykkeskjema og svare på et spørsmålsskjema som skulle kartlegge informantenes tospråklighetsprofil. Foreldrene ble bedt om å svare på spørsmål om når barna først ble eksponert for språkene. Det ble også spurt om fortellinger, om barnets og familiens språkvalgsmønster og bruk av ulike medier (Vedlegg 3 og Vedlegg 4).

Jeg har valgt å bruke froskehistorien som elisiteringsverktøy. I Norge ble intervjuene med de norske kontrollbarna gjennomført i barnehagen til barna. Den islandske informanten ble intervjuet i sitt hjem på Island på en hverdag. Innsamlingen av intervjuene med de tospråklige barna ble gjennomført hjemme hos informantene i Norge, på en lørdag eller en søndag. Grunnen til at kontrollbarna ble intervjuet hjemme, og ikke i barnehagen, er at i barnehagen hadde det kanskje vært vanskeligere få barna til å snakke islandsk. Barnehagen er et enspråklig, norsk domene, der de befinner seg i en enspråklig norsk modus. Hjemmet er i større grad et islandsk domene for to av barna, hvor barna har mulighet for å bruke islandsk og kan derfor sies å være i det som kommer nærmest islandsk modus, (jf. 2.3), men antagelig er hjemmet også et tospråklig domene, hvor barnet i noen grad befinner seg i en tospråklig modus (jf. 2.3). Språklig modus er ikke et stabilt fenomen men påvirkes av situasjonen og påvirkning fra omgivelsene. Ettersom modus er samspill mellom språkbrukeren og omgivelsene, kan språklig modus derfor sies å være et dynamisk fenomen.

Informanten og intervjuer satt seg inn på rommet til informanten og snakket sammen før innsamlingen for å oppnå tillit. Stedet intervjuet ble tatt opp var viktig fordi målet var at barna skulle fortelle en fortelling som gjenspeilet deres ferdigheter. For å få best mulig fortelling var det avgjørende at barna følte seg vel i intervjusituasjonen. Det var derfor en fordel med kjente omgivelser. Jeg tar derfor utgangspunkt i at barnehagen og hjemmene er kjente omgivelser, hvor barna føler seg trygge. Intervjusituasjonen var i en stor grad kontrollert. Barna fikk den samme oppgaven å forholde seg til og oppgaven ble presentert for barna på samme måte (jf. Vedlegg 5).

De som samlet inn intervjuene var meg, en islandsk kvinne, og min samboer, en norsk mann. Begge er morsmålsbrukere av det språket de brukte ved innsamlingen av materialet. Kontrollgruppene fortalte historien på morsmålet sitt, henholdsvis på norsk og islandsk. Hensikten med å bruke to forskjellige intervjuere, var å danne enspråklig kontekst for informanter så de kunne være i enspråklig modus.

Kontrollbarna fortalte fortellingen en gang, henholdsvis på norsk og islandsk. De tospråklige barna fortalte historien på begge sine språk, først på islandsk. Etterpå fortalte de den samme fortellingen på norsk.

Alle informantene fikk en presentasjon av boken før de fikk boken. De fikk bla igjennom boken før de ble bedt om å fortelle historien. Alle fikk bruke boken mens de fortalte historien og kunne derfor støtte seg til illustrasjonene. Alle fortellingene ble tatt opp med en båndopptaker. Når de tospråklige hadde fortalt historien på islandsk, forlot jeg rommet og informanten hentet assistenten min for å kunne fortelle ham historien. Barnet var alene med en intervjuer under intervjuene⁶.

Den voksnes rolle er å være tilhører og aktiv lytter, hvis fortellingen stopper opp, kan de komme med kommentarer som bidrar til at fortellingen fortsetter. Eksempler på hvordan en kan bidra er ytringer som *ja...*, *var det alt*, men intervjueren skal ellers ikke påvirke fortellingen (Bamberg 1987).

4.4. Oversikt over analysene

Jeg har foretatt en rekke analyser av materialet. Det første jeg gjorde var å transkribere intervjuene for å ha et analysegrunnlag. Analysene består av undersøkelse av barnas fortellinger og spørreskjemaet foreldrene svarte på.

Transkribering

Før jeg kunne begynne med analyser måtte jeg kode materialet. Det gjorde jeg ved å transkribere alle fortellingene som ligger til grunn for analysene. Transkripsjonene består av *clause* som den heter i den engelskspråklige litteraturen. Definisjonen av *clause* er presentert i *Relating events in narrative* (Berman og Slobin 1994), og beskrives som en streng som inneholder predikat og uttrykker en situasjon, hendelse, tilstand og lignende. *Clause* inneholder per definisjon vanligvis et verb, men det er ikke obligatorisk.

We define a clause as any unit that contains a unified predicate. By unified, we mean a predicate that expresses a single situation (activity, event, state). Predicates include finite and non-finite verbs, as well as predicate adjectives. In general, clauses will be comprised of a single verbal element; however, infinitives and participles which function as complements of modal or aspectual verbs are included with the matrix verb as single clauses.
(Berman og Slobin 1994:660-661).

⁶ Et unntak var Hildur, moren hennes var inne i rommet med henne, se drøfting kapittel 4.5.

Vi har ikke fått etablert på norsk et begrep som erstatter det engelske begrepet *clause*. Vi kan ikke oversette termen direkte fra engelsk som setning, fordi *clause* oppfyller ikke alltid de kravene vi stiller til det som kan kalles for setning. Det finnes forskjellige forslag til betegnelser som kan erstatte det engelske begrepet. Svendsen (2004) problematiserer i sin doktoravhandling valg av betegnelse på norsk. Hun avviser setning som et likeverdig begrep som *clause*, og velger å bruke et begrep fra semantikken, proposisjon, som er ”den minste semantiske enheten i en setning eller ytring” (Svendsen 2004:209). Hennes begrunnelse for dette valget er at begrepet har betydning og funksjon som overlapper tilfredsstillende med den engelske *clause*. Problemet er at andre forskere har også benyttet seg av termen proposisjon, men da har termen hatt en annen funksjon. Lindberg, Juvonen og Viberg (1990) bruker også dette begrepet, men det har en annen betydning hos dem. De bruker proposisjon for å betegne en semantisk enhet i teksten, altså isolert komponent i fortellingens handling. De bruker ikke termen proposisjon på samme måte som Svendsen (2004), men bruker den for komponenter i handlingen (Lindberg, Juvonen og Viberg 1990). I min studie er det også fokus på komponenter i handlingen, som her kalles nøkkelkomponenter (jf. 3.1).

Andreassen (1997) som undersøkte fortellerferdighet hos norske barn med språkvansker, valgte å bruke termen setningsdel for *clause*. Hun argumenterer for valget av begrepet setningsdel; ”fordi denne enheten vil ha en mer lingvistisk struktur enn om «ytring» ble valgt som enhet. Den vil være mindre bestemt av setningskriterier enn om «setningen» skulle være enheten. En setning krever både subjekt og predikat” (Andreassen 1997:61) Det er riktig at vi trenger en term som åpner for enheter som ikke krever subjekt eller objekt og likevel gir rom for en lingvistisk struktur. Men en setningsdel gir likevel assosiasjoner til at en setningsdel er de delene/setningsleddene som en vanlig setning består av, men de defineres ikke som enheter som ikke oppfyller krav til å kunne betegnes som setning.

Ytring er det som uttrykkes, skriftlig eller muntlig. En rekke med ytringer er en setning hvis den oppfyller kravene som gjøres til en setning. En rekke ytringer oppfyller altså ikke alltid kravene vi gjør til en setning. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i termen ytring i mitt forsøk på å finne en erstatning for *clause*, men ønsker samtidig å tilpasse termen formålet, derfor har jeg valgt å bruke ytringsenhet for den engelske betegnelsen *clause*. Ytringsenhet uttrykker hendelser, ideer og lignende som danner en enhet, men oppfyller ikke nødvendigvis de syntaktiske kravene som stilles til en setning.

Det som er da gjenstand for analysene, er ytringsenheter. Jeg støttet meg til transkriberingskonvensjoner som ble brukt i Berman og Slobin (1994).

Transkriberingskonvensjonene er å finne i Vedlegg 6. Alle fortellingene er vedlagt, som Vedlegg 7.

Transkripsjonene inneholder informasjon om antall linjer i transkripsjonen (*nr.*) og hvor på opptaket, ytringen er å finne (*tid*). Tre av fortellingene fortelles på islandsk og i de tilfellene, er den islandske fortellingen transkribert med den norske oversettelsen i kursiv ved siden av. Intervjuerens oppmuntringer er i den nest siste kolonnen.

I analysene vil tematisk koherens og lingvistisk kohesjon bli analysert. Kodinger for denne analysedelen er å finne i transkripsjonene, som (*forb.*) forbindere. Oversikt over hvilke nøkkelkomponenter (jf. 3.1) forekommer i fortellingene står i den siste kolonnen (*nøkkelkomp.*). Nedenfor er det et eksempel på hvordan transkripsjonene er bygget opp, (se også Vedlegg 7).

Transkripsjon 3: Jente 05;10 Eva

Nr.	Tid	forb.	Eva – Islandsk	norsk oversettelse	inter vjuer	nøkkel komp.
1.	02: 10		mmm - einu sinni var strákur	<i>mmm – det var en gang en gutt</i>		
2.		<i>sub</i>	sem hafði - hund og frosk	<i>som hadde – en hund og en frosk</i>		
3.		<i>sub</i>	einu sinni þegar þau vöknáði	<i>en gang da de våknet</i>		
4.		<i>sek</i>	þá sáu þau að frosk:inn var í burtu	<i>da så de at frosken var blitt borte</i>		2

Analysenes første del:

Analysenes første del handler om barnas fortellerferdighet og jeg har i den forbindelse valgt å konsentrere meg om sammenheng i fortellingene, både overordnet sammenheng og lingvistisk kohesjon. Den overordnede strukturen, også kalt for tematisk koherens, i fortellingene analyseres. Målet med analysene er å belyse hvordan de tospråklige barna klarer å få med nøkkelkomponenter for fortellingens sammenheng i sine fortellinger.

Nøkkelkomponentene er fortellingens bærende elementer. Jeg vil gjennomføre to slags analyser av den overordnede sammenhengen (se Tabell 3 og Tabell 5). Analysene vil bli gjennomgått i kapittel 7.1 (Tabell 4).

Andre del av analysene av sammenheng i fortellingen er kohesjon. Det vil si at jeg vil undersøke bruk av forbindere i fortellingen. De viktigste forbinderne jeg vil undersøke er konjunksjoner og subjunksjoner. Tabell 8 gir en oversikt over alle typer forbindere som brukes. Både overordnet struktur og forbindere ble kodet i transkripsjonene (se transkripsjoner av fortellingene, Vedlegg 7)

Analysenes andre del

I analysenes andre del tar jeg for meg kodeveksling og bruk av kasus i fortellingene. Målet med denne delen av analysene er å undersøke i hvilken grad kodevekling forekommer i fortellingene. I disse analysene inngår også en undersøkelse av bruk av kasus i de islandske fortellingen. Dette er et ledd i å kartlegge i hvilken grad språkkontakt påvirker den grammatiske utviklingen av kategorien kasus i islandsk.

Språkkontakt har i transkripsjonene (Vedlegg 7) blitt kodet med **fet** skrift og *kursiv*. Jeg har deretter sett etter fellestrekk ved kodevekslingen og funnet frem til 6 typer kodeveksling som har oppstått i teksten. Jeg sammenfatter resultatene og presenterer disse i kapittel 8.1.

Jeg har også undersøkt om barna kasusbøyer substantivene i de islandske fortellingene. Dette har jeg gjort ved at jeg har sett på i hvilken kasus substantivet står i (8.3). Deretter presenterer jeg hvilken kasus barna brukte og hvilken kasus en kunne ha forventet i den konteksten substantivet ble brukt i (se Tabell 13).

4.5. Drøfting av gjennomføring

Selv om fortellinger er blitt brukt som elisiteringsverktøy av mange tidligere, er det likevel noen aspekter ved gjennomføringen av denne undersøkelsen som kan ha bidratt til skjevheter og bør derfor drøftes og kritiseres. Jeg vil her forsøke å redegjøre for disse før jeg forteller om metode for analyse av fortellingene.

For det første er utvalget mitt lite, det er en kasusstudie, og det fører til at jeg må sammenligne mine resultater med andres resultater. En sentral undersøkelse i denne sammenhengen er gjennomført av Ragnarsdóttir (2004), hvor 165 fem år gamle islandske barn fortalte froskehistorien. Denne studien gir et sammenligningsgrunnlag i forhold til den islandske versjonen av froskehistorien, men den gir også en pekepinn på utviklingstrekk innenfor ulike områder hos femåringer.

I utgangspunktet ønsket jeg et likt antall gutter og jenter i utvalget, men det viste seg at jeg kun fikk tak i en tospråklig gutt. Det viste seg at opptakene gjort med han ikke lot seg transkribere. Han ville ikke snakke islandsk i denne settingen, men fortalte fortellingen to ganger på norsk. Jeg intervjuet også to enspråklige norske jenter som kontrollbarn, men opptakene ble dessverre for dårlige teknisk sett til å kunne transkriberes.

Alle de tospråklige barna ble intervjuet hjemme. Grunnen til dette er, at jeg ville prøve å møte dem i en enspråklig islandsk modus (se om modus i 2.3), slik at de ville gi en optimal

fortelling på islandsk. Barna bor i Norge og opererer for det meste i en enspråklig norsk kontekst. Enspråklig norsk modus og tospråklig modus er det som er det vanlige (jf. 5), men enspråklig islandsk modus er det sjeldne. Jeg valgte å la alle barna fortelle historien først på islandsk og så på norsk. Dette kan på en annen side bidra til skjevheter ettersom den samme oppgaven gjennomføres to ganger. Det kan da tenkes at det blir til fordel for den andre gangen barna forteller historien, altså til fordel for den norske versjonen. Her vurderte jeg det slik at det var viktigere at alle barna fortalte den islandske versjonen først, for å utnytte på en best mulig måte det at barna var hjemme, i en situasjon hvor de kommer nærmest enspråklig islandsk modus. Valg av språkernes rekkefølge kan ha påvirket resultatet, ettersom når du gjør noe for andre gang, så blir det alltid en slags repetisjon. På en annen side, er utvalget så lite, og gir lite sammenligningsgrunnlag, at det er uvisst om at dette har påvirket resultatet. Dette er en skjevhet som kan unngås ved å bruke forskjellige billedbøker (slik Svendsen 2004 gjorde). Andre har funnet at det å fortelle froskehistorien to ganger ikke påvirker resultatet på en signifikant måte (Pearson 2002). Jeg valgte å bruke den samme fortelling for å elisitere både islandsk og norsk.

Informantenes alder varierer, men det var en forutsetning at de alle var født i løpet av det samme året, men så viste det seg å være ganske stor forskjell mellom barna. Det er nesten ett års forskjell mellom de yngste informantene og den eldste. Informantene var fra 05;03 til 06;02 altså 11 måneders forskjell. Det skjer en veldig rask utvikling i denne alderen og kun få måneders forskjell kan muligens bidra til skjevheter. Derfor hadde det vært ønskelig med mindre aldersspredning i utvalget for å få et jevnere resultat.

Informantenes språktilegnelseshistorier er ganske ulike noe som er viktig å ha i bakhodet. Dette påvirker studien i den grad at informantene ikke kan sammenlignes uten at det tas høyde for deres ulike språktilegnelseshistorikk. De har blant annet begynt å lære seg norsk på ulik tidspunkt og foreldresammensetningen er ulik; to av barna har islandske foreldre, men en har islandsk mor og norsk far. Fokusbarna i denne undersøkelsen har som tidligere nevnt tilegnet seg islandsk og norsk. En nyere definisjon av simultan-tospråkighet gjør krav om at tilegnelsen av to språk skjer fra fødselen av. Eva har en islandsk og en norsk forelder. Dette gjør at hun har hørt begge språkene fra fødselen av og kan betegnes som simultan-tospråklig. Men hun bodde to år på Island (fra 2 ½ år), og i den perioden hadde hun begrenset tilgang til norsk. Det har nok bidratt til saktere norskinnlæring i den perioden. Det er dog uvisst hvilken effekt et slikt opphold i språktilegnelsen har. Begge Fríðas foreldre er islandske og de svarer at hun ble først eksponert for norsk da hun var ett år gammel. Likevel konkluderer jeg i kapittel 6.1 med at Fríða også er simultan-tospråklig fordi hun har etter all

sannsynlighet i mer eller mindre grad hørt noe norsk fra hun ble født til hun ble ett år. Hildur er den eneste som kan sies å ha hatt en suksessiv-tospråklig opplæring, med islandsk som morsmål og norsk som andrespråk ettersom tilegnelsen av norsk ikke begynte før hun var to og et halvt år. Det hadde vært en fordel med en likere språktilegnelsesbakgrunn, men den er alltid svært individuell og ingen har identisk profil. På en annen side kan det sies, at ettersom dette er en kasusstudie, så er det berikende forskjeller, og et bidrag i en diskusjon om hvordan ulike faktorer, påvirker språktilegnelsesprosessen.

Undertegnede har islandsk som morsmål og var den som elisiterte/lokket frem de islandske fortellingene. Av praktiske grunner fikk jeg ikke annen assistent enn en mannlig morsmålsbruker av norsk, min samboer, for å bistå med elisitering av de norske fortellingene. Det at barna ble intervjuet av en mann og en kvinne kan ha påvirket barna. Det som hadde vært det ideelle er at barna ble intervjuet av to kvinner for å gjøre intervjusituasjonen så identisk som mulig.

Den ene informant (Eva) er min datter og ble derfor intervjuet både av sin mor og sin far. Dette gjør at Eva er i en annen situasjon enn de andre informantene. I tillegg kjenner jeg det islandske kontrollbarnet, Ingvar. De andre informantene møtte jeg først når vi intervjuet dem. Det virker ikke som om det hadde negativ innvirkning på Eva og Ingvar at de kjente intervjueren, men dette kan ha bidratt til skjevheter i undersøkelsen fordi informantene ikke har samme utgangspunkt. De andre barna var nok mer reserverte enn de vi kjente fra før, og de hadde sikkert følt seg tryggere hvis fortellingene var lokket frem av en de kjente. Etter min mening påvirket i tillegg barnas personlighet også intervjusituasjonen. Den ene informant Hildur fremsto som en veldig åpen og tillitsfull jente. Hun var pratsom og det virket nesten som om hun hadde kjent oss hele livet, men Fríða derimot var den strake motsetningen, hun var sjenert og det tok lang tid å få kontakt med henne.

En av de tospråklige informantene (Hildur) hadde sin mor inne i rommet begge gangene hun ble intervjuet. Moren satt bak informant og barnet kunne derfor ikke se henne. Hildur virket uforstyrret av morens tilstedeværelse, hun snakket ikke med henne og så ut til å glemme at hun var tilstede. Selv om dette var annerledes enn for de andre barna, mener jeg at dette har hatt en minimal negativ effekt på informantens fortelling, men kan dog bidra til skjevheter, fordi det eneste tospråklige barnet som ikke hadde en forelder inne i intervjuet var Fríða, som i tillegg var den mest sjenerte informant. Barnas forutsetninger hadde muligens vært jevnere hvis hun også hadde hatt en forelder som var passiv observatør inne i rommet under intervjuet.

Et av kontrollbarna, Arne ble intervjuet to ganger. Første gangen han ble intervjuet bladde han kun igjennom boka, men var ikke villig til å fortelle historien. Dette var et mislykket intervju, og det skyldes at prosedyren ikke ble fulgt som den skulle. Assistenten trodde at informanten ikke skulle ha tilgang til boka etter at han hadde bladd igjennom boka en gang, og skulle prøve å gjenfortelle historien utenat. Vi prøvde derfor å intervju Arne igjen to uker senere. Den andre gangen ble prosedyren fulgt, og Arne fikk anledning til å fortelle sin historie. Denne gangen hadde han knapt tid til å bla igjennom boka før han satt i gang fortellingen. Arne var den første informanten som ble intervjuet. All usikkerhet rundt prosedyren ble rettet opp etter det mislykkede intervjuet.

En variabel som vanskelig lar seg manipulere er informantenes personlighet. Den påvirker deres prestasjon både på en positiv og negativ måte. Som tidligere nevnt er barna forskjellige, noen er sjenerte og synes det er stressende å bli intervjuet av fremmede, mens andre er åpne og ivrige selv om situasjonen er uvant for dem.

Resultatene må ses i lys av ovennevnte faktorer som kan ha bidratt til skjevhet.

4.6. Oppsummering

Dette er en flerkasusstudie som undersøker tre tospråklige barns fortellerferdigheter og i hvilken grad fortellingene preges av språkkontakt. De tre tospråklige barna snakker islandsk og norsk. Dataene som skal analyseres i kapittel 5 består av foreldrenes svar ved spørreskjemaet. I kapittel 7 og 8 analyseres barnas fortellinger. Først analyseres barnas fortellerferdigheter både overordnet struktur og lingvistisk kohesjon. Deretter undersøkes språkkontakt i fortellingene og om språkkontakten barna opplever påvirker tilegnelsen av kasus i islandsk. Men for å få en bedre forståelse av analysene må først noen av forskjellene mellom islandsk og norsk belyses.

5. Islandsk og norsk i et kontrastivt perspektiv

De språkene som ble elisitert, er islandsk og norsk. Jeg syns derfor det er viktig å belyse noen av hovedforskjellene mellom de to språkene. Jeg konsentrerer meg om å presentere islandsk i forhold til norsk, og trekker frem noen av hovedforskjellene mellom de to språkene som er relevante for min studie.

Islandsk og norsk tilhører germanske språk, nærmere bestemt nordiske språk. Andre nordiske språk er dansk, svensk og færøysk. Norsk, svensk og dansk er stort sett innbyrdes forståelige, men ulikehetene mellom de nordiske fastlandsspråkene og islandsk og færøysk er så store at de ikke inngår det fellesskapet.

Selv om språkene har felles røtter, er moderne islandsk og norsk ikke innbyrdes forståelige. Nettopp fordi språkene er så nært beslektet, og mange ord og noe grammatikk er felles for islandsk og norsk, kan det føre til overgeneraliseringer av enkelte fenomener. Grammatiske forskjeller kan derfor gi en pekepinn på hva som kan være utfordringen for barn som lærer seg islandsk i et annet språksamfunn enn det islandske. Jeg vil derfor presentere noen trekk i islandsk grammatikk som er forskjellige fra norsk.

Den mest fremtredende forskjellen mellom språkene ligger i morfologien. Islandsk har fire kasusformer og har i den forbindelse en utstrakt bøyingsmorfologi og kongruensbøyning. Jeg vil også presentere de vanligste forbinderne i islandsk og norsk som brukes for å danne sammenheng i en tekst. På setningsnivå finner vi noen små syntaktiske forskjeller. Til slutt trekker jeg fram forskjellene på ordnivå og falske venner.

Morfologiske forskjeller

Det som er den mest påfallende forskjellen mellom islandsk og norsk, er den morfologiske forskjellen. Islandsk og færøysk skiller seg fra de andre nordiske språkene ved at de i høyere grad er syntetiske språk. Islandsk og færøysk har fire kasus og verbbøyning i tre personer og skiller mellom entall og flertall. Norsk, svensk og dansk har kun en verbform (Karker 1983).

Kasus

Islandsk har fire kasus: nominativ, og tre oblike kasus: akkusativ, dativ og genitiv (Simonsen og Theil 2005). Oblike kasus er andre kasus enn nominativ og vokativ (Orgland og Raastad 1981). I oblike kasus er det ofte preposisjoner og transitive verb som krever en bestemt kasusform (Þráinsson 1995). Nominativ er den vanlige (nøytrale) formen for subjektet, og

akkusativ og dativ er de vanlige formene for objektet. Likevel kan objektet stå i nominativ og genitiv, og subjektet stå i akkusativ, dativ og genitiv.

I islandsk bøyes de nominale ordene, som substantiv og pronomen, i tillegg til tallord og artikkel, i kjønn og tall, i fire kasus. Adjektiv kongruerer med substantiv i kjønn og tall og kasus. Alle personnavn bøyes også i fire kasus (Þráinsson 1995). I dag har ikke norsk et tilsvarende kasussystem som islandsk. Likevel finnes det rester av kasus i enkelte språkområder. Eksempel på det er at det finnes rester av dativbøyning i muntlig språkbruk i noen dialekter. Dativbøyningen brukes ikke i skriftspråket. Norsk har også en eiendomsform som er blitt kalt for genitiv -s, men det er noe delte meninger om det bør betraktes som kasusendelse (Karker 1983; Svein Lie 1990). Dette er en diskusjon jeg ikke vil ta stilling til her.

Substantiv i islandsk bøyes som tidligere nevnt i fire kasus, og substantiv har enten svak eller sterk bøyning. I maskulin og feminin har sterk bøyning fire bøyningskategorier i tillegg til uregelmessig bøyning. Svak bøyning har tre bøyningskategorier. Nøytrum har derimot kun en type sterk bøyning og en type svak bøyning (Þráinsson 1995).

Ord eller funksjon påvirker valg av kasus. Eksempler på ord som styrer kasus, er preposisjoner og transitive verb. Med funksjon menes det funksjon som subjekt og objekt som påvirker valg av substantivets form. Ord og funksjon påvirker hvilket kasus substantivet står i (Þráinsson 1995).

Preposisjoner påvirker bøyningen av substantivet slik at det står i oblik kasus. Mange preposisjoner kan styre flere kasus, som oftest akkusativ og dativ. For å vite når preposisjonen skal ha akkusativ og når den skal ha dativ, må vi se på sammenhengen. En tommelfingerregel er at akkusativ markerer bevegelse fra ett område til et annet, og dativ markerer stillstand (dvs. lokativ). Genitiv markerer eiendomsforhold (Þráinsson 1995). Nedenfor er eksempler på preposisjoner og hvilke oblike kasus de må stå sammen med i islandsk.

eksempel 1: Preposisjoner⁷

Preposisjoner som styrer akkusativ:

isl.	<i>um, í, á,</i>	<i>yfir,</i>	<i>undir, með,</i>	<i>eftir,</i>	<i>við, fyrir,</i>	<i>gegnum,</i>	<i>kringum,</i>
no.	om, i, på,	over,	under, med,	etter,	ved, for,	gjennom,	rundt,

isl.	<i>fram,</i>	<i>út,</i>	<i>upp,</i>	<i>niður</i>
------	--------------	------------	-------------	--------------

no.	frem,	ut,	opp,	ned
-----	-------	-----	------	-----

Preposisjoner som styrer dativ:

isl.	<i>frá, af, í, á,</i>	<i>yfir,</i>	<i>undir, með, eftir,</i>	<i>við,</i>	<i>fyrir, úr, undan,</i>	<i>að,</i>
no.	fra, av i, på,	over,	under, med, etter,	ved,	for, ut, før,	at,

isl.	<i>samkvæmt, hjá, ásamt, handa</i>
------	------------------------------------

no.	ifølge, hos, med, for
-----	-----------------------

Preposisjoner som styrer genitiv:

isl.	<i>til,</i>	<i>milli,</i>	<i>meðal, vegna,</i>	<i>án,</i>	<i>auk</i>
no.	til,	mellom,	blant, på grunn av,	uten,	i tillegg

Men det er ikke bare preposisjoner som påvirker hvilke kasus de ordene som kan bøyes, står i. Transitive verb påvirker også kasus. Transitive verb er verb som kan ta objekt (Faarlund, Lie og Vannebo 1997). I islandsk står objekt i oblik kasus etter transitive verb (Þráinsson 1995).

Verbmorfologi

Islandsk har en mer komplisert verbmorfologi en det norsk har. Et eksempel på dette er bøyning av svake verb: i norsk har svake verb 7 former, men i islandsk har svake verb minst 18 former (Ragnarsdóttir, Simonsen & Plunkett 1999).

I islandsk og norsk har verb entalls- og flertallsform, men i islandsk bøyes verb i tillegg i tre personer. Tempussystemet i islandsk og norsk har noen forskjeller. Felles for begge språk er presens og preteritum. De har også presens perfektum og perfektum partisipp (Lie, 1990). Verb har obligatorisk tempusbøyning i islandsk som i norsk.

Verb i islandsk og norsk er enten svake eller sterke. De verbene som får suffiks i preteritum, kalles for svake verb, både i islandsk og norsk. I norsk har vi to svake

⁷ Þráinsson 1995:245

verbkategorier. Den største av disse to får preteritum endelsen – *et*, og den omfatter 56 % av norske verb. Den minste kategorien har to mindre underkategorier, og omfatter totalt 40 % av norske verb. Disse får endelsen – *te* og – *de*. De aller fleste verbene i norsk er svake og får et bøyningssuffiks. De svake verbene utgjør totalt 96 % av verbene i norsk. Følgelig er det kun 4 % av norske verb som er såkalte sterke verb. Disse kategoriseres etter hvilke vokalendringer som skjer i verbets stamme. Sterke verb har sju underkategorier (Ragnarsdóttir, Simonsen & Plunkett 1999).

Islandsk har, som norsk, to svake verbkategorier. Den mest frekvente bøyingskategorien, hvor faktisk 75 % av islandske verb kan plasseres, får bøyningssuffikset –*aði*. Den andre kategorien med svake verb, som omfatter rundt 21 % av verbene, får en av de følgende bøyningssuffiksene, – *ði*, – *ti*, – *di*. Som i norsk er de fleste verb svake, og kun 4 % av islandske verb er sterke verb. I islandsk har sterke verb elleve underkategorier hvor vokalendringer i stammen bestemmer hvilken underkategori verbene hører til (Ragnarsdóttir, Simonsen & Plunkett 1999).

De finitte formene i islandsk regnes for å være tre: indikativ, imperativ og konjunktiv. Konjunktiv brukes mest i leddsetninger og gir uttrykk for et ønske. Det finitte verbet kongruerer med subjektet i setningen, både i person og tall (Þráinsson 1995). I begge språkene er verbenes infinitte former partisipp og infinitiv. I norsk regnes de finitte formene for å være indikativ, presens og preteritum i tillegg til imperativ (Faarlund, Lie og Vannebo 1997).

Norsk markerer ikke aspekt, men islandsk kan markere pågående og avsluttede handlinger med aspekt. I islandsk brukes verbet, *á være* (isl. *vera*) for å markere dette (Þráinsson 1995). Det finitte verbet tar med seg infinitiv med infinitivsmærke (isl. *að*). Når *være* brukes i presens, fortelles det om uavsluttet handling. Når preteritumsformen av *være* brukes, er det ofte for å markere at en hendelse er uavsluttet når noe annet skjer. Dette kalles for progressiv form.

eksempel 2: Progressiv 1

islandsk:	<i>Hann er að ganga</i>	
engelsk:	<i>He is walking</i>	
norsk:	<i>Han går</i>	(og gjør det fortsatt, har ikke stoppet)

For å gi uttrykk for handlinger som skjer samtidig kan en bruke preteritum av det finitte verbet:

eksempel 3: Progressiv 2islandsk: *Ég var að lesa þegar þú hringdir*engelsk: *I was reading when you called*norsk: *Jeg leste da du ringte***Tekstbinding**

Både islandsk og norsk har samsvarsbøyning, det vil si kongruensbøyning. Norsk har kongruens mellom adjektivet og substantivet. Samsvarsbøyning betyr at et ord bøyes i samsvar med et annet (ofte substantiv) ved at det tilegner seg det andre ordets egenskaper, for eksempel tall og kjønn. Derfra kommer også navnet, et ord bøyes i samsvar med et annet, og tilegner seg dets grammatiske egenskap. Som følge av kasusbøyningen er det flere former som må samsvare med hverandre. Derfor har islandsk i høyere grad kongruensbøyning enn det norsk har.

Bruk av forbindere

Forbindere har en syntaktisk funksjon. Enten knytter de to setninger sammen eller så knytter de en leddsetning til en hovedsetning. En konjunksjon er sideordnede, og binder sammen to like setninger (helsetning til en helsetning, eller leddsetning til en leddsetning). En subjunksjon er derimot underordnede, og innleder og binder en leddetning til en helsetning.

I islandsk er de vanligste konjunksjonene⁸:

islandsk:	<i>og</i>	<i>en</i>	<i>eða</i>
norsk:	<i>og</i>	<i>men</i>	<i>eller</i>

For å indikere sekvensielle hendelser er det også vanlig å bruke konjunksjonen, *og* (no. *og*), sammen med adverbet, *svo* (no. *så*). Dette er også tilfellet i norsk, hvor, *og*, *så* og *også* brukes med samme formål.

I norsk er de vanligste konjunksjonene⁹:

norsk: *og, eller, men, for og så*

⁸ Þráinsson 1995:248-249

⁹ Faarlund, Lie og Vannebo 1997:1116

Blant de vanligste subjunksjonene i islandsk er¹⁰:

islandsk:	<i>að</i>	<i>sem</i>	<i>ef</i>	<i>þegar</i>	<i>meðan</i>	<i>hvort</i>
norsk	at	som	hvis	når	mens	om

Blant de vanligste subjunksjonene i norsk er¹¹:

norsk: *at, fordi, om, hvis, som, da.*

Spørreord innleder også leddsetninger som for eksempel, *når*

Andre ordklasser som er viktige i tekstbinding

Andre ordklasser som er viktige for tekstbindingen, er blant annet adverb og påpekende pronomen. I motsetning til treåringer, bruker femåringer temporale forbindere for å knytte sine fortellinger sammen i tid og rom (Berman og Slobin 1994). Ord som de sammenbindende adverbene, *også, så*, brukes hyppig av denne aldersgruppen. I kapittel 7.2 blir disse referert til som sekvensielle forbindere, ettersom de brukes for markere at hendelser oppstår etter hverandre (Andreassen 1997). Stedsadverbialer er også brukt for å binde tekst sammen, blant disse er: *her, der, hit*. Påpekende pronomen for eksempel: *den, disse*, har også en sammenbindende funksjon og blir kalt for påpekende forbindere i kapittel 7.2.

Syntaktiske forskjeller

Selv om islandsk og norsk har felles røtter, er den typologiske forskjellen mellom islandsk og norsk fortsatt forholdsvis liten. Begge språkene er såkalte SVO språk, dvs. at den vanligste ordstillingen i setninger er subjekt, verb, objekt. Dette er felles for alle de nordiske språkene og engelsk (Þráinsson 1995).

Norsk har ulik ordstilling i helsetninger og leddsetninger. I helsetninger skal det finite verbet stå på andre plass i setningen og setningsadverb kommer etter det finite verbet. I leddsetninger skal setningsadverb stå foran den finite delen av verbalet. I islandsk er derimot ordstillingen lik i helsetninger og leddsetninger (Lie 1990). Både i helsetninger og leddsetninger står setningsadverbialet etter den finite delen av verbalet.

eksempel 4: Ordstilling i leddsetning

norsk: *Hann kjørte bilen, selv om han **ikke hadde** førerkort*

islandsk: *Hann keyrði bílinn, þó hann **væri ekki** með ökuskírteini*

¹⁰ Þráinsson 1995:248-249

¹¹ Faarlund, Lie og Vannebo 1997:867-868

Islandsk og norsk har litt forskjellige regler når det gjelder bruk av formelt subjekt (det-setninger). Formelt subjekt brukes både i norsk og islandsk med intransitive verb (Lie 1990). I norsk kan det formelle subjektet stå først i en setning og på subjektets plass etter det finitte verbet. I islandsk står det formelle subjektet alltid før det finitte verbet, og det sløyfes når setningen gjøres om til direkte spørsmål eller hvis et annet ledd flyttes først i setningen (Þráinsson 1995).

eksempel 5: Det - setning

norsk: *Det har regnet i natt* > *Har det regnet i natt?* > *I natt har det regnet*

ísl: *Það hefur ringt í nótt* > *Hefur ringt í nótt?* > *Í nótt hefur ringt*

(Þráinsson 1995:63)

Falske venner - forskjeller på ordnivå

I dag er det stor forskjell på moderne islandsk og norsk. Ordforrådet i de nordiske språkene har utviklet seg på forskjellige måter. På Island har det vært tradisjon for å lage nye ord ved avledninger fra andre ord, og av den grunn er det forholdsvis få lånord fra andre språk. Men norsk, svensk og dansk har mange lånord fra blant annet tysk, engelsk, og fransk (Karker 1983).

Likevel kan en fortsatt se visse likeheter mellom islandske ord og ord fra norske vestlandsdialekter. Det finnes mange såkalte falske venner, det vil si, ord som ligner eller høres like ut, men har en annen betydning. Et eksempel på dette er det norske ordet *bak* som på islandsk betyr *rygg*. Det uttales likt og skrives til og med likt, men det har oppstått en betydningsforskyvning som fører til at ordene ikke lenger betyr det samme. Likehetene i ordforrådet gjør at mange ord er overførbare fra islandsk til norsk, men samtidig er det mulig at ord som ligner hverandre, er falske venner.

5.1. Oppsummering

Ovenfor har de grammatiske forskjellene som er sentrale for studien vært trukket frem. Forskjellene mellom islandsk og norsk er størst på det morfologiske nivået, ettersom islandsk i større grad er et syntetisk språk enn det norsk er. Det gjelder både kasus og verbmorfologien. Islandsk har fire kasusformer, og de ordklassene som bøyes i fire kasus er: substantiv, adjektiv, pronomen, tallord, bestemt artikkel og navn. I denne studien undersøkes kun substantiv (8.2 og 8.3). De morfologiske forskjellene har innvirkning på tekstbindingen i språkene, ettersom samsvarsbøyning har en sentral plass for å skape sammenheng i islandsk.

Islandsk har en mer innviklet verbmorfologi enn det norsk har. Blant annet bøyes verb i islandsk i tre personer, entall og flertall. Svake verb har sju former i norsk, men 18 i islandsk. I tillegg kan pågående og avsluttede handlinger markeres med aspekt, progressiv, i islandsk.

Ordstillingen i islandsk og norsk er ulik i leddsetninger, ettersom setningsadverbialet står etter den finitte delen av verbalet både i helsetninger og leddsetninger i islandsk. En annen forskjell er bruk av formelt subjekt når det står andre steder en først i setningen.

Ordforrådet i islandske og norsk forskjellig. Det norske ordforrådet er sterkt påvirket av blant annet tysk mens islandsk har forholdsvis få lånord fra andre språk. Likevel er det en del ord som har felles etymologisk opphav men som har utviklet seg i ulikt semantisk. Dette kan være en av grunnene til at det finnes en del falske venner mellom islandsk og norsk, det vil si ord som ser like eller høres like ut men som har ulik betydning.

Hittil har de teoretiske forutsetningene for studien blitt drøftet. De metodiske redskapene er blitt presentert, og jeg har belyst for de viktigste forskjellene mellom de språkene som informantene i studien behersker er blitt gjort. I de neste kapitlene vil jeg redegjøre for resultatene fra det empiriske materialet. Først foreldrenes observasjoner som ble samlet inn ved hjelp av et spørreskjema. Så analyserer jeg barnas fortellinger med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble satt frem i kapittel 1.3.

6. Foreldrenes observasjoner

Målet med studien er å undersøke hvor de tospråklige barna befinner seg i sin språklige utvikling på det tidspunktet de ble intervjuet. Det blir gjort ved å undersøke fortellerferdighet og språkkontakt i fortellinger fortalt av barna. Men det ble også samlet inn informasjon om barnas språktilegnelseshistorie, og det er foreldrenes observasjoner som presenteres i dette kapitlet. Målet med spørreskjemaet (jf. 4.3) var å få et innblikk i informantenes språktilegnelseshistorikk for å kunne danne et bilde av deres språktilegnelsesprofil. Først presenteres foreldrenes observasjoner, deretter drøfter jeg det som kjennetegner barnas språktilegnelse. Til slutt settes det frem noen predikasjoner på grunnlag av det vi vet om barnas bakgrunn og språkene de behersker.

For å kartlegge informantenes flerspråklige praksis, ble foreldrene bedt om å svare på et spørreskjema (se Vedlegg 3). De ble blant annet bedt om å tidsfeste påbegynt språktilegnelse og svarte på spørsmål om språktilegnelse og språkvalg. Nedenfor vil jeg redegjøre for noen av foreldrenes observasjoner. Barna presenteres hver for seg.

Eva

Eva, min datter, er født på Island og bodde i Norge fra hun var 4 måneder til hun var 2 ½ år gammel. Jeg (moren hennes) er islandsk og hennes far er norsk. Hun har ingen søsken. Hun ble eksponert for begge språk fra fødselen. Fra Eva var 2 ½ år til hun var 4 ½ år gammel bodde hun på Island sammen med sin mor og gikk i en islandsk barnehage. I den perioden fikk hun begrenset norsk innputt (begrenset eksponering). Jeg leste for henne på norsk før hun la seg, og hun så innimellom på norske barnefilmer. Eva fikk besøk av sin far med jevne mellomrom da hun bodde på Island, og snakket (lyttet til ham og svarte kort) med ham i telefon. Eva har nå bodd i Norge fra hun var 4 ½ år, og hun gikk i en norsk barnehage da materialet ble samlet inn. Hjemme og blant venner bruker familien mer norsk enn islandsk, og i barnehagen bruker de kun norsk. Barnet bruker mer islandsk enn norsk sammen med sin islandske mor og bare norsk sammen med faren sin. Sammen med farens norske familie, som bor i Norge, bruker barnet bare norsk, og sammen med morens islandske familie, som bor på Island, bruker Eva kun islandsk. Sammen med lekekamerater utenom barnehagen bruker hun mer norsk enn islandsk, og når hun leker alene, bruker hun like mye norsk som islandsk.

Jeg spurte om hvordan foreldrene reagerer hvis barnet henvender seg til dem på et språk som ikke er deres morsmål. Mor, (det er meg), bruker ulike strategier. Noen ganger svarer mor på det språket barnet innleder samtalen med. Andre ganger lytter mor til barnet når

det snakker norsk og svarer på islandsk. Men som regel brukes den tredje strategien, mor gjentar barnets utsagn på islandsk for så å svare på spørsmålet på islandsk. Faren forstår lite islandsk og svarer henvendelser på islandsk ved å be Eva si det på norsk.

Ettersom Evas far er norsk, er familiens fellesspråk norsk, men som regel snakker Eva og moren sammen på islandsk når de er to sammen. Eva er med andre ord klar over at moren hennes snakker og forstår norsk. Dette vet hun også når de snakker islandsk sammen.

Kommunikasjonen mellom Eva og moren påvirkes derfor av begge språkene fordi begge vet at de forstår begge språkene. Eva kan derfor sies å være i tospråklig modus (jf. 2.3) i samhandling med sin mor. Sammen med faren, på skolen, i kommunikasjon med besteforeldre er barnet i enspråklig, norsk modus. De gangene Eva kan sies å være i enspråklig, islandsk modus i Norge, er når hun snakker med besteforeldre og slektninger på telefon, og i samhandling med slektninger som kommer til Norge, og når hun er på besøk på Island (1-2 ganger i året).

Foreldrene ble bedt om å vurdere barnets språklige ferdigheter på begge språk. Barnets muntlige ferdigheter i norsk og islandsk mener foreldrene er veldig gode. Og barnet regnes for å forstå norsk utmerket og islandsk veldig godt.

Da Eva kom til Norge igjen som 4 ½ åring, var hun ikke på et aldersadekvat nivå i norsk. Hun var beskjeden, sa ikke mye, men forsto litt. I første omgang lekte hun mest med de yngre barna på avdelingen og det tok litt tid før hun kunne fungere i kompleks rollelek sammen med barn på samme alder.

Eva befinner seg til vanlig enten i enspråklig norsk språkkontekst eller tospråklig språkkontekst.

Fríða

Fríða er født i Norge, begge foreldrene hennes er islandske, og hun har et yngre søsken. Det første året var Fríða hjemme, og da hun var ett år ble hun større grad eksponert for norsk. Foreldrene tidfester starten på hennes norsktilegnelse ved ettårsalderen. Da Fríða ble intervjuet i forbindelse med denne studie, gikk hun i en norsk barnehage.

Foreldrene svarte på spørsmål om språkvalg. Familien bruker bare islandsk hjemme. Blant venner av familien bruker familien mer islandsk enn norsk. I barnehagen bruker familien bare norsk.

Foreldrene svarte også på spørsmål om barnets språkvalg. De forteller at hjemme bruker barnet mer islandsk enn norsk. Hun bruker bare islandsk med mor, far og søsken samt det ene besteforeldreparet. Med det andre besteforeldreparet bruker Fríða mer islandsk enn

norsk. Sammen med andre slektninger brukes det bare islandsk. Sammen med lekekamerater i barnehagen bruker hun bare norsk, men med lekekamerater utenom barnehagen bruker hun mer islandsk enn norsk. Når Fríða leker alene, bruker hun like mye islandsk som norsk.

Foreldrenes tilbakemelding om deres reaksjoner, hvis barnet henvender seg til dem på et språk som ikke er foreldrenes morsmål, svarte mor, at hun lytter til barnet, og svarer på sitt morsmål. Far sier at han svarer barnet på det språket barnet innleder samtalen på. Selv om foreldrene svarte på denne måten på dette spørsmålet, svarer de et annet sted at familien bare bruker islandsk hjemme, og blant familiemedlemmer. Dette er noe misvisende, men jeg tolker det slik at foreldrene har et ønske om kun å bruke islandsk sammen med barnet, selv om de i noen tilfeller aksepterer norsk. Ettersom foreldrene til Fríða aksepterer norsk i samhandling med barnet, kan Fríða sies at det hender at hun i noen grad er i tospråklig modus hjemme(jf. 2.3), sammen med familien.

Foreldrene ble bedt om å karakterisere barnets muntlige ferdigheter i islandsk og norsk. Foreldrene mente at Fríðas muntlige ferdigheter i islandsk var gode, og i at de var veldig gode i norsk. Foreldrene ble bedt om å vurdere hvor mye barnet forstår av det det hører på språkene, og på islandsk mente foreldrene at hun hadde nokså god forståelse, og at på norsk hadde hun veldig god forståelse.

Ut i fra disse svarene vurderer foreldrene det altså slik at Fríðas språkferdigheter er litt bedre i norsk enn i islandsk. Foreldrene mener at Fríða noen ganger er i enspråklig islandsk språkkontekst, og at hun veldig ofte er i enspråklig norsk kontekst og tospråklig språkkontekst. Det vil si at hun stort sett befinner seg i omgivelser hvor bare norsk kan brukes eller muligheten for å bruke begge språk er til stede. Derfor kan det sies at Fríða er mest vant til å befinne seg i enspråklig norsk modus og tospråklig islandsk modus.

Hildur

Hildur er født på Island, og begge hennes foreldre er islandske. Familien flyttet til Norge da Hildur var 2 ½ år gammel. Hun har et yngre søsken. Hun begynte å lære norsk da hun var 2 år og 10 måneder gammel, og hun gikk i en norsk barnehage da materialet ble samlet inn. Moren hennes forteller at Hildur sluttet helt å snakke islandsk i to måneder etter at hun begynte hos en norsk dagmamma, dette var ca. 8-10 uker etter at familien flyttet til Norge. Hun oppgir ikke om hun begynte gradvis eller plutselig å snakke islandsk igjen.

Familien snakker bare islandsk hjemme og blant venner av familien. I barnehagen snakker familien mer norsk enn islandsk.

Foreldrene svarte på spørsmål om hvilket språk Hildur bruker sammen med familie og venner. De svarte at barnet bruker mer islandsk enn norsk sammen med mor, far, og søsken. Sammen med besteforeldre bruker hun bare islandsk. Sammen med lekekamerater i barnehagen bruker hun bare norsk, men sammen med lekekamerater utenom barnehagen bruker hun like mye norsk som islandsk. Når hun leker alene bruker hun like mye norsk som islandsk. Foreldrene til Hildur og Fríða kjenner hverandre, derfor er de gode venner selv om de ikke går i samme barnehage. Når de leker sammen, bruker de både norsk og islandsk, de kodeveksler.

Foreldrene til Hildur svarte også på spørsmål om hvilke språk de snakker med Hildur hvis hun henvender seg til dem på norsk. Både mor og far svarer at de lytter til barnet og svarer på sitt morsmål (islandsk).

Foreldrene ble bedt om å vurdere barnets språkferdigheter. Foreldrene svarer at Hildurs muntlige ferdigheter i islandsk er veldig gode og flytende i norsk. På spørsmål forståelse, svarer foreldrene at hun har utmerket forståelse både på norsk og islandsk. Foreldrene sier at Hildur noen ganger befinner seg i enspråklige islandsk språkkontekst, men at hun stort sett alltid eller veldig ofte befinner seg i enspråklig norsk språkkontekst i barnehage, og hjemme er hun stort sett alltid eller veldig ofte i enspråklig språkkontekst sammen med familien og venner. For Hildur ser det også ut til å være det vanligste å være i enten enspråklig norsk språkkontekst eller tospråklig språkkontekst.

Språklig modus i det daglige

Alle foreldrene til de tospråklige barna ble bedt om å vurdere hvor ofte barna befant seg i enspråklig kontekst og tospråklig kontekst. Foreldrene svarte at barna befant seg *noen ganger* i enspråklig islandsk kontekst, men *veldig ofte* eller *stort sett alltid* i enspråklig norsk kontekst. Foreldrenes vurdering av hvor ofte barnet befinner seg i tospråklig kontekst, var: *veldig ofte* eller *stort sett alltid*. Foreldrene ble verken bedt om å registrere eller måle barnas språkvalg, og hvilken språklig kontekst de befinner seg i til vanlig, men skulle gi en vurdering av dette.

Det er vanskelig å vite helt sikkert hvis og når et menneske er i ulike språklige moduser, men tar man utgangspunkt i teorien om språklige moduser, tyder foreldres oppfatning av barnas språklige kontekst på at barna ofte er i enspråklig norsk modus. De er også oftere i tospråklig modus enn enspråklig islandsk modus. En slags bekreftelse på dette er at når barna leker alene, rapporterer alle foreldrene om at de snakker like mye norsk som

islandsk i leken. Det er en indikasjon på at, når barna leker alene, og kan selv velge hvilket språk de snakker, så velger de en tospråklig modus i leken sin. Barna tilegner seg erfaring igjennom to språk, og det gir de uttrykk for i leken som har forankring i erfaringer.

I intervjusituasjonen ønsket jeg å danne en enspråklig kontekst, likevel kodevekslet alle informantene i mer eller mindre grad i den islandske delen av intervjuene (se 8.1). Konklusjonen er derfor den at barna kan sies å ha vært i tospråklig modus i den islandske delen av intervjuet. En av årsakene er den at jeg er tospråklig, og avviste ikke norske ord i intervjusituasjonen (se også drøfting 4.5). En annen medvirkende årsak mener jeg kan være at barna er mer vant til å kunne bruke begge språkene i Norge, det vil si de er vant til å være, mer eller mindre, i tospråklig modus, og at de sjelden er i enspråklig islandsk modus.

6.1. Tilegnelse og språklig modus

I kapittel 2.1 presenterte jeg tospråklig tilegnelse av to språk og begrepene simultan-tospråklighet og suksessiv-tospråklighet ble introdusert. Simultan-tospråklighet er samtidig tilegnelse av to språk fra fødselen av. Suksessiv-tospråklighet er andrespråkstilegnelse, det vil si at språk tilegnes etter hverandre. Jeg vil nå drøfte hvilke tilegnelses kategori som passer for mine informanter (jf. diskusjon i kapittel 2.1). Deretter vil jeg drøfte informantenes flerspråklige praksis og språklig modus i det daglige.

Mine tre informanter har ganske forskjellig bakgrunn selv om de alle har til felles at de bor i Norge og behersker både islandsk og norsk. Eva har en islandsk forelder og en norsk forelder. Men begge foreldrene til Hildur og Fríða er islandske. Hildur er født på Island og flyttet til Norge da hun var 2 ½ år gammel. Hun kan sies å være suksessiv-tospråklig, ettersom definisjonen for simultan-tospråklig regner med at barnet blir eksponert for begge språk fra fødselen av. Eva er også født på Island, men hun har en norsk far og har hørt norsk fra fødselen av selv om hun bodde på Island de første fire månedene. Eva kan sies å være simultan-tospråklig og ha tospråklig førstespråkstilegnelse. Men hva med Fríða? Hun er født i Norge og har islandske foreldre. Foreldrene oppgir i spørreskjemaet at hun begynte sin norske språktilegnelse da hun begynte hos dagmamma ett år gammel. Kan hun sies å være simultan eller suksessiv-tospråklig? Som drøftet i kapittel 2.1 har definisjonen og grensene for det som skille simultan og suksessiv-tospråklighet fra hverandre vært diskutert i forskermiljøet. Lanza (2004) vektlegger språksamfunnets språklige innflytelse i barns liv fra fødselen av. Selv om barn vokser opp med to minoritetsspråklige foreldre, er de fleste familier ikke totalt isolert fra storsamfunnet og majoritetsspråket. Fríða er født i Norge og hennes foreldre er aktive

deltakere i det norske samfunnet, og det er høyest sannsynlig at Fríða har hørt norsk i noen grad fra hun ble født og til hun begynte hos dagmamma. Ettersom hun er født på et sykehus i Norge er det sannsynlig at et av det første hun hørte da hun ble født, var norsk. Fríða har altså blitt eksponert i noen grad for norsk fra hun ble født. Jeg konkluderer derfor med at Fríða er simultan-tospråklig.

To av mine informanter, Eva og Fríða, er altså simultan-tospråklige de har tilegnet seg språkene samtidig. En av informantene mine, Hildur, er suksessiv-tospråklig, hennes språktilegnelse kan sies å være tidlig andrespråkstilegnelse.

Romaine (1989) kategoriserte familiers språkvalgsmønstre, og i kapittel 2.1 drøftet jeg denne inndelingen. Ser vi på hvordan foreldrene svarer på spørsmål om hvordan de svarer barnet hvis det henvender seg til dem på norsk, viser det seg at ingen av de islandske foreldrene avviser norsk i kommunikasjon med barnet. Moren til Eva bruker flere enn én strategi i samhandling med henne. Faren til Fríða og moren til Eva svarer at de svarer barnet på det språket hun innleder samtalen på. Og alle tre mødrene svarer at de lytter til barnet og svarer på islandsk. Hvis Eva henvender seg til ham på islandsk, forteller han henne at han ikke forstår og ber henne gjenta på norsk.

Foreldrene til Fríða og Hildur ser ut til å velge det sjette språkvalgsmønstret i sin familie, det er kodeveking. Det hender at barnet henvender seg til dem på norsk, og foreldrene avviser ikke at de forstår norsk. Dessuten hører barnet foreldrene snakke norsk ute i det norske samfunnet, i barnehagen og butikken osv. Dermed forstår barnet at foreldrene kan også snakke norsk, og en tospråklig modus kan aktiviseres. I kapittel 2.1 foreslo jeg en syvende kategori for språkvalgsmønstret i Evas familie: Familien bruker majoritetsspråket som fellesspråk men i tillegg bruker den ene av foreldrene minoritetsspråket sammen med barnet, kodeveksling forekommer.

Språklig modus i det daglige

Alle foreldrene til de tospråklige barna ble bedt om å vurdere hvor ofte barna befant seg i enspråklig kontekst og tospråklig kontekst. Foreldrene svarte at barna befant seg *noen ganger* i enspråklig islandsk kontekst, men *veldig ofte* eller *stort sett alltid* i enspråklig norsk kontekst. Foreldrenes vurdering av hvor ofte barnet befinner seg i tospråklig kontekst var: *veldig ofte* eller *stort sett alltid*. Moren til Hildur skrev på skjemaet som en kommentar til dette spørsmålet at i barnehagen var barnet stort sett alltid i enspråklig modus og sammen med familien stort sett / alltid veldig ofte i tospråklig modus. Jeg tror at de andre foreldrene tolket

spørsmålet på samme måte som henne. Grunnen til det er at svarene kan oppfattes som noe misvisende ettersom foreldrene oppgir at barna befinner seg stort sett hele tiden i enspråklig modus og tospråklig modus. Språklig modus er ikke noe synlig og konkret fenomen, men et språkpsykologisk fenomen. Foreldrene ble verken bedt om å registrere eller måle barnas språkvalg, og hvilken språklig kontekst de befinner seg i til vanlig, men skulle gi en vurdering av dette.

Det er vanskelig å vite helt sikkert hvis og når et menneske er i ulike språklige moduser, men tar en utgangspunkt i teorien om språklige moduser, tyder foreldres oppfatning av barnas språklige kontekst på, at barna ofte er i enspråklig norsk modus. De er også oftere i tospråklig modus enn enspråklig islandsk modus. En slags bekreftelse på dette er at når barna leker alene, rapporterer alle foreldrene om at de snakker like mye norsk som islandsk i leken. Det er en indikasjon på at når barna leker alene, og kan selv velge hvilket språk de snakker, så velger de en tospråklig modus i leken sin. Barna tilegner seg erfaring igjennom to språk, og det gir de uttrykk for i leken som har forankring i erfaringer.

I intervjusituasjonen ønsket jeg å danne en enspråklig kontekst, likevel kodevekslet alle informantene i mer eller mindre grad i den islandske delen av intervjuene (se 8.1). Konklusjonen er derfor den at barna kan sies å ha vært i tospråklig modus i den islandske delen av intervjuet. En av årsakene er den at jeg er tospråklig, og avviste ikke norske ord i intervjusituasjonen (se også drøfting 4.5). En annen medvirkende årsak mener jeg kan være, at barna er mer vant til å kunne bruke begge språkene i Norge, det vil si de er vant til å være, mer eller mindre, i tospråklig modus, og at de sjelden er i enspråklig islandsk modus.

6.2. Noen antakelser knyttet til problemstillingene

Med bakgrunn i det vi vet om informantenes bakgrunn, språkene barna behersker og tidligere forskning om barns språkutvikling, kan det settes frem noen antakelser. Jeg antar at informantene i min undersøkelse har aldersadekvate fortellerferdigheter (jf. 3.1). Jeg antar at barna har begynt å etablere sammenheng i sine fortellinger selv om fortellingene fortsatt i stor grad er billedavhengige. Jeg antar også at informantene vil variere noe i valg av forbindere, og noen av de vanligste subjunksjonene i språkene (jf. kapittel 4) kan forkomme i fortellingene.

Eva og Fríða er simultan-tospråklige, men Hildur er suksessiv-tospråklig. Denne inndelingen sier ikke alt, for Evas foreldre har to ulike morsmål, islandsk og norsk, og hun får derfor norskspråklig innputt hjemme. De to andre har derimot islandske foreldre. Hildur og Eva har bodd på Island, men det har ikke Fríða.

Det er vanskelig å vite hvordan forskjellene i barnas språktilegnelseshistorie påvirker resultatene. Men en antakelse knyttet til barnas språktilegnelseshistorie, er språkkontakt i fortellingene. Ettersom alle barna bor i Norge og får mye og variert norsk språkstimuli, antar jeg at barnas islandske fortellinger vil bære mer preg av språkkontakt enn deres norske fortellinger.

Jeg forsøkte å lage en enspråklig intervjusituasjon sammen med alle informantene. Hensikten var å begrense språkkontakt og kodeveksling. Likevel vet ett av barna, Eva, at jeg kan snakke norsk og at faren hennes (som intervjuet henne på norsk) forstår noen ord i islandsk, denne kunnskapen har hun med seg når hun forteller historien. Jeg antar derfor at Eva vil kodeveksle mer enn de andre informantene, ettersom de ikke kjenner meg, og aldri har hørt meg (som intervjuet dem), snakke norsk.

Det er en utbredt forestilling hos morsmålsbrukere av islandsk, at kasus er vanskelig, og at det er vanskelig for innvandrere og barn som lærer seg islandsk i utlandet, å lære seg å bruke og å kasusbøye ord. I denne studien har jeg valgt å undersøke bruk av substantiv i fortellingene. En siste antakelse er altså at barna vil ha problemer med å kasusbøye substantiv i islandsk. Mine informanter har færre språklige forbilder enn barn som tilegner seg islandsk på Island. På grunn av begrenset språklig innputt, (kontakt med språket), er det sannsynlig at barnas ferdigheter i å bruke kasus ikke er aldersadekvate.

Norske substantiv har nominativ og genitiv -s. Men genitiv er en kategori som tilegnes relativt sent i forhold til nominativ (jf. 8.2). Jeg antar derfor at barna vil ha en høyere frekvens av substantiv som står i nominativ enn substantiv som står i oblike kasus.

7. Analyser av de tospråklige barnas fortellerferdigheter

Mitt første delmål for denne studien er å undersøke tospråklige barns fortellerferdighet (jf. forskningsspørsmål i 1.3). Det har jeg gjort ved å undersøke i hvilken grad barna oppretter overordnet struktur og lingvistisk kohesjon i sine fortellinger. Først presenteres og analyseres overordnet sammenheng i fortellingene 7.1. Deretter presenteres lingvistisk kohesjon i fortellingene 7.2. I kapittel 7.3 oppsummerer jeg mine konklusjoner om i hvilken grad barna har overordnet sammenheng i fortellingene og på hvilken måte lingvistisk kohesjon kommer til uttrykk i fortellingene. I tillegg drøfter jeg om det ser ut til å være forbindelse mellom disse to tingene.

7.1. Overordnet sammenheng i fortellingene

En måte å undersøke tematisk koherens på, er å se hvordan informantene formidler fortellingens overordnede struktur, dvs. bærende elementer eller den røde tråden i fortellingen. Etter hvert som forskningen av froskehistorien har blitt mer omfattende, er det kommet frem måter å måle fortellingenes overordnede struktur på. Berman og Slobin (1994) opererer med 3 nøkkelkomponenter som utgjør fortellingens overordnede struktur. Disse representerer en vanlig inndeling av fortellinger: komplikasjon, handling, løsning

Tabell 2: Overordnet struktur (Berman og Slobin 1994:46)

I: Gutten oppdager at frosken har forsvunnet

II: Gutten leter etter frosken som har forsvunnet

III: Gutten finner frosken som ble borte (eller at en annen frosk erstatter han)

Underveis har det oppstått behov for mer detaljert analyseverktøy. Ragnarsdóttir (1992) analyserer 7 nøkkelkomponenter i sine analyser av froskehistorien fortalt av tre, fem, syv og ni år gamle barn og voksne enspråklige islandske informanter. Nøkkelkomponentene representerer de bærende elementene i fortellingen, og hun skiller ikke mellom overordnet struktur og detaljer i enkelthendelser.

Tabell 3: Nøkkelpkomponenter i froskehistorien (Ragnarsdóttir 1992:40)

1. Frosken forlater krukken
2. Gutten (og hunden) oppdager at frosken er forsvunnet
3. Det oppstår leting inne i huset
4. Letingen fortsetter ute (nevnes minst en gang / et forsøk)
5. Letingen fortsetter gjennom hele fortellingen
6. Gutten finner eller tar en frosk
7. Funnet av frosk på slutten av boka knyttes til tapet av frosken i begynnelsen av boka.

Nøkkelpkomponentene er viktige for den overordnede strukturen (den røde tråden) i fortellingen. Nøkkelpkomponentene kan gi en indikasjon på i hvilken grad fortelleren fanger opp den implisitte sammenhengen i historien. Det er interessant å se hvorvidt barna er i stand til å trekke den implisitte sammenhengen i hendelsesforløpet inn i sine fortellinger (Berman og Slobin 1994). Flere norske forskere har brukt nøkkelpkomponenter til å undersøke om informantene refererer til elementer i handlingen som bidrar til sammenheng og struktur i fortellingen (Lanza 2001; Svendsen 2004).

Jeg har undersøkt hvilke av de syv ovennevnte nøkkelpkomponenter mine informanter har med i sine fortellinger. Tabell 4 viser en oversikt over hvilke komponenter barna nevnte eksplisitt i sine fortellinger.

Tabell 4: Nøkkelpkomponenter hos informantene i undersøkelsen

Nøkkelpkomp.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Nøkkelpkomp. tot:
Barn								
Arne	X			X		X		3
Bjørn	X	X				X		3
Eva								
Islandsk		X	X	X	X	X	X	6
Norsk	X	X	X	X	X	X	X	7
Fríða								
Islandsk			X			X	(x ¹²)	2 - (3)
Norsk			X			X		2
Hildur								
Islandsk	X		X			X		3
Norsk		X	X	X		X		4
Ingvar	X		X	X		X		4

¹² (så finner han kanskje frosken/ refererer til frosken i bestemt form) kan dog være 4,6.

Det viser seg at det varierer ganske mye i hvilken grad barna har med handlingens nøkkelkomponenter i sine fortellinger. Alle barna nevner nøkkelkomponent 3 og 6. Alle kontrollbarna nevner eksplisitt at frosken er borte (nr.1), men dette kommer kun frem i 2 av 6 fortellinger som fokusbarna lagde. Derimot nevner 1 av 3 de kontrollbarna at gutten oppdager at frosken er blitt borte, (nøkkelkomponent 2), mens dette blir eksplisitt nevnt i 3 av 6 fortellinger de tospråklige forteller. Kun en av informantene, fokusbarnet Eva, har letingen etter frosken som rød tråd igjennom hele historien og knytter funn av frosk til tapet av frosken i begynnelsen.

Det er usikkerhet knyttet til om Fríða faktisk har med nøkkelkomponent 7, som står i parentes i Tabell 4, i den islandske versjonen. Hun sier, ”frosk” i bestemt form, men sier ikke at det er guttens frosk, eller at det er frosken som ble borte. Ettersom hun ikke knytter de to hendelsene eksplisitt sammen, velger jeg å tolke det slik, med disse forbeholdene, at hun ikke refererer til den samme frosken som gutten hadde på rommet sitt.

De fleste barna manglet nøkkelkomponent nr. 5 og 7, det var kun en av informantene, Eva, som nevner disse. I Svendsens (2004) undersøkelse var det nøkkelkomponent 7 som oftest manglet hos hennes flerspråklige 9 år gamle informanter. I Lanza (2001) finner vi den samme tendensen, nøkkelkomponent 7 viser seg å mangle hos hennes informanter (4;6 år og 6;10 år), i tillegg til nøkkelkomponent 5. Mine resultater bekrefter tendensen Lanza (2001) og Svendsen (2004) fant i sine undersøkelser, at det er mest sannsynlig at nøkkelkomponenter 5 og 7 mangler i froskehistorien. Det betyr at det er vanskelig å knytte froskens forsvinning til funnet av frosken i slutten, og å opprettholde letingen som tema gjennom hele fortellingen. Det virker som om det er kognitivt utfordrende å opprettholde en sammenheng mellom begynnelsen og slutten av fortellingen. Ragnarsdóttir (1992) fant også denne utviklingsforskjellen hos sine informanter (3, 5, 7, 9, og voksne), der var det stor forskjell mellom 5 åringer som hadde i gjennomsnitt 3,4 nøkkelkomponenter, og 7 åringer som hadde i gjennomsnitt 6,1 nøkkelkomponenter med i sine fortellinger, mens de voksne hadde med alle de 7 nøkkelkomponentene.

Jeg har i tillegg til å bruke analysemetoden i Tabell 3 også valgt å bruke oversikten i Tabell 5, om nøkkelkomponenter som danner handlingens sammenheng en annen metode for å undersøke den overordende sammenhengen i fortellingene. Fordelen med å bruke også denne analysen er at da kan jeg også sammenligne mine resultater med en islandske kvantitative undersøkelsen fra 2004 utført av Ragnarsdóttir. Ettersom min undersøkelse er en kasusstudie, og jeg i tillegg har en liten kontrollgruppe, er det en fordel å kunne sammenligne resultatene mine med Ragnarsdóttirs resultater fra 1992 og 2004.

I 2004 publiserte Ragnarsdóttir resultater av en kvantitativ studie av froskehistorien. Materialet hun samlet inn, og som utgjør grunnlaget for analysene, er 165 historier fortalt av enspråklige, islandske barn. I denne studien brukte hun en annen og mer detaljert måte for å undersøke tematisk koherens. Hun tar utgangspunkt i fortellingens klassiske oppbygging (se Tabell 5). De fire elementene bygger på de samme prinsippene som de 7 nøkkelkomponentene, men her settes komponentene opp i et hierarki. Det gis poeng for de komponentene som er med, hvor 9 poeng er maks. poengsum (Ragnarsdóttir 2004).

Tabell 5: Handlingens sammenheng: overordnet struktur (Ragnarsdóttir 2004:16)

Presentasjonen, 3 komponenter

- 0 poeng: Ingen presentasjon 0 poeng (verken hovedpersoner, tid, eller rom presenteres)
- 1 poeng: Noen av hovedpersonene presenteres, eller tilløp til presentasjon, men ikke fullstendig en.
- 2 poeng: De viktigste personene presenteres (gutt, hund, frosk) og fortellingen plasseres i tid (og rom).

Komplikasjon, 3 komponenter

- 0 poeng: Frosken forsvinning nevnes ikke
- 1 poeng: Frosken drar (beskrivelse av det som vi ser på bildet)
- 2 poeng: Frosken drar og gutten oppdager forsvinningen

Handling, 4 komponenter

- 0 poeng: Søket etter frosken nevnes ikke
- 1 poeng: Søket etter frosken nevnes en gang
- 2 poeng: Søket nevnes flere ganger men er ikke en rød tråd gjennom hele fortellingen
- 3 poeng: Søket er en rød tråd gjennom hele fortellingen

Konklusjon, slutt, 3 komponenter

- 0 poeng: Ingen ting blir sagt om at en frosk blir funnet på slutten
 - 1 poeng: En frosk blir funnet, men den knyttes ikke opp mot forsvinningen i begynnelsen (beskrivelse av det som vises på bildet)
 - 2 poeng: En frosk blir funnet og frosken knyttet opp mot forsvinningen i starten
-

Den siste metoden for inndeling, er mer detaljert enn den forrige. Jeg bruker begge metodene for å se hva forskjellen blir, men når jeg sammenligner med Ragnardóttirs undersøkelse fra 2004, bruker jeg samme analysemetode som henne, (fra Tabell 5). Hun delte barna inn i tre grupper med bakgrunn i poeng for nøkkelkomponenter. Den første gruppen hadde i liten grad overordnet struktur (lav poengsum), og skulle omfatte ca. 25 % av barna. Den andre gruppen hadde en gjennomsnittlig overordnet struktur (gjennomsnittlig poengsum), og omfattet ca. 50 % av barna. Den tredje gruppen hadde i høy grad overordnet struktur (høy poengsum), ca. 25 % av informantene.

Den første gruppen (i liten grad overordnet struktur) hadde i gjennomsnitt 0,3 poeng for nøkkelkomponenter i sine fortellinger. Disse nevnte ikke noen av de komponentene som utgjør historiens røde tråd. Den andre gruppen (gjennomsnittlig overordnet struktur) hadde et gjennomsnitt på 3,1 poeng for nøkkelkomponenter i sine fortellinger. Med andre ord, så er det

vanligst for 5 år gamle barn å få 3,1 poeng for nøkkelkomponenter når de forteller froskehistorien. Den tredje gruppen (i høy grad overordnet struktur) hadde i gjennomsnitt 5,6 poeng for nøkkelkomponenter i sine fortellinger (Ragnarsdóttir 1994).

Studien til Ragnarsdóttir (2004) tar for seg narrativ struktur og bruk av forbindere i froskehistorien. Det er ikke ofte at så mange informanter har blitt i forbindelse med froskehistorien. Denne undersøkelsen er derfor et viktig tillegg i forskningslitteraturen, i tillegg til å være et viktig sammenligningsgrunnlag for denne undersøkelsen ettersom jeg har få informanter og kun ett islandsk kontrollbarn. Det foreligger ikke, det jeg vet om, forskning som omfatter tospråklige fortellere hvor islandsk er ett av to eller flere språk fortelleren behersker.

Tabell 6: Handlingens sammenheng: Poeng for den overordnede struktur

	Presentasjon	Komplikasjon	Handling	Løsning	Poeng ¹³
Arne	1	1	2	1	4 (5)
Bjørn	0	2	0	1	3
Eva					
islandsk	1	1	3	2	6 (7)
norsk	1	2	3	2	7 (8)
Fríða					
islandsk	0	0	1	1	2
norsk	0	0	2	1	3
Hildur					
islandsk	1	1	1	1	4
norsk	0	1	2	1	4
Ingvar	1	1	2	1	5

En gjennomsnittlig fortelling laget av en femåring har 3,1 poeng for overordnet struktur, poeng for presentasjonen er utelatt i gjennomsnittet (Ragnarsdóttir 2004). Også her er det stor individuell forskjell selv om tendensen er den samme som i Tabell 4. To av de tospråklige barna ligger over gjennomsnittspoengsummen (3,1) for enspråklige femåringer. Alle de tre kontrollbarna ligger tett opp til gjennomsnittet eller over det. Kun Fríðas islandske fortelling ligger litt under gjennomsnittspoengsummen, men for den norske fortelling får hun en gjennomsnittlig poengsum.

To av de tospråklige informantene, kan plasseres i gruppen med gjennomsnittlig poengsum (3,1) for nøkkelkomponenter, det gjør også de norske kontrollbarna. Det islandske kontrollbarnet har 5 poeng og ligger derfor nærmere en høy poengsum (5,6) for nøkkelkomponenter enn gjennomsnittlig poengsum. Et av de tospråklige barna, Eva kan sies å ha høy poengsum for nøkkelkomponenter og ligger nærmere det som er vanlig for enspråklige

¹³ Poeng inkludert presentasjonen står i parentes

islandske sju år gamle barn som ble undersøkt i forskningen fra 1992 (Ragnarsdóttir). De hadde i gjennomsnitt 6,1 nøkkelkomponent i sine fortellinger¹⁴.

Tabell 7: Resultater fra de ulike analysemetodene:

Metode fra	1992	2004
Arne	3	4 (5)
Bjørn	3	3
Eva		
islandsk	6	6 (7)
norsk	7	7 (8)
Fríða		
islandsk	2 - (3)	2
norsk	2	3
Hildur		
islandsk	3	4
norsk	4	4
Ingvar	4	5

Resultatene i Tabell 6, viser at det er litt forskjell mellom de to analyseverktøyene. To av de tospråklige barna fikk bedre resultat (fet skrifttype) med metoden fra 2004 (Ragnarsdóttir), i parentes er poengsummen inkludert presentasjonen. Det viser seg at den nyere metoden avdekker flere nyanser enn den fra 1992 (Ragnarsdóttir). I kapittel 7.2 undersøker jeg lingvistisk kohesjon, det vil derfor være av interesse å undersøke hva slags forhold det er mellom poeng for nøkkelkomponenter i fortellingens handling og bruk av forbindere og om de nyansene som dukket opp ved bruk av ulike analysemetoder.

Metoden fra 2004 (Ragnarsdóttir) avdekker samme tendensene som metoden fra 1992(Ragnarsdóttir), men vi ser også at noen får et bedre resultat når den nyere metoden brukes. Dette indikerer at jo flere variabler som analyseres, jo mer nøyaktig blir resultatet og at den nyere metoden kanskje klarer å fange opp flere nyanser enn den eldre metoden gjorde.

Konklusjonen fra begge metodene viser at kontrollbarna har et jevnere resultat enn hos de tospråklige. Kontrollbarna hadde, 3- 4 nøkkelkomponenter, men de tospråklige informantene, fra 2-7 nøkkelkomponenter.

Det kan tenkes at aldersforskjell kan forklare forskjellene mellom de tospråklige barna. Eva skiller seg sterkt fra alle de andre. Eva (05;10) er eldst av de tre tospråklige jentene og har i høyest grad overordnet struktur. Fortellingene til Hildur (05;03) har gjennomsnittlig overordnet sammenheng, men Fríðas (05;03) fortellinger har under gjennomsnittet overordnet

¹⁴ Metoden fra 1992 ble brukt, se Tabell 3, side 51.

sammenheng. På en annen side er aldersforskjellen ikke et overbevisende argument for å forklare likehetene i resultatene mellom kontrollbarna, fordi det er forholdsvis stor forskjell mellom dem. Det er 10 måneders forskjell mellom de to enspråklige norske guttene Arne (05;04) og Bjørn (06;02), men likevel har de omtrent like mange nøkkelkomponenter med i sine fortellinger. Den enspråklige islandske gutten Ingvar (05;11) har en komponent mer i sin fortelling enn de to norske guttene.

Individuelle forskjeller er nok en viktig faktor for å forklare resultatene. Det kan tenkes at det er større individuell forskjell mellom mine tospråklige informanter enn det er mellom kontrollbarna, som alle har gjennomsnittlig mange nøkkelkomponenter med i sine fortellinger. En annen grunn kan være at de norske barna går i samme barnehage og får liknende språklig stimulans i barnehagen. De tospråklige barna går ikke i samme barnehage og får derfor ulik språklig stimulans i barnehagene de går i.

Evas resultater skiller seg klart fra de andre informantene i undersøkelsen. Men til gjengjeld er det en faktor som skiller hennes språktilegnelses fra de andre barna i undersøkelsen. Hun er den eneste informanten som har foreldre med to forskjellig morsmål. Hun hører fortellinger og historier på to språk hjemme. Det kan hende at variasjon i språklig innputt kan ha ført til at hun tidligere enn de andre barna behersker det å danne overordnet sammenheng i sine fortellinger.

De tospråklige barna fortalte fortellingen to ganger, Eva og Hildur hadde med én nøkkelkomponent mer andre gangen enn de hadde første gangen. Dette kan ha flere årsaker, repetisjon er en faktor, barna kjenner historien, de har fortalt den en gang før og det kan påvirke barna på ulik måte som vi ser i Tabell 4. På den ene siden utelater Hildur nøkkelkomponenter for å legge til andre den andre gangen hun forteller. Pearson (2002) undersøkte en testgruppe med 24 enspråklige engelske barn for å finne ut om det påvirket resultatet hennes at de tospråklige barna fortalte fortellingen to ganger. Hun brukte froskehistorien og undersøkte blant annet fortellingens struktur og referansebinding i fortellingen og språklige elementer i fortellingen, som syntaks og forbindere, ordforråd. Det ble ikke funnet indikasjon på at repetisjon av fortelleroppgaven gir et signifikant utslag.

7.2. Lingvistisk kohesjon i fortellingene

I analysene av lingvistisk koherens vil jeg legge vekt på forbindere. Ragnarsdóttir (2004) er blant dem som har undersøkt bruk av forbindere i froskehistorien. Hennes resultater er interessante for min studie fordi utvalget var stort (165 fem år gamle barn) og informantene er

enspråklige islandske. Hun delte forbindere i to kategorier, konjunksjoner med tre underkategorier og subjunksjoner. Det viste seg å være store individuelle forskjeller mellom barnas fortellinger. I tillegg har Ragnarsdóttir (2004) sett på overordnet struktur, i sammenheng med bruk av forbindere. Den generelle tendensen var at de med høy grad av overordnet struktur i sine fortellinger brukte flere og mer varierte forbindere (med unntak av påpekende forbindere) enn de med lav tematisk koherens. Påpekende forbindere, som er et fremtredende trekk ved fortellinger laget av treåringer, forekommer fortsatt i fortellingene til femåringene, men bruk av påpekende forbindere avtar ettersom fortelleren blir eldre. I tillegg viste det seg at det var korrelasjon mellom forekomst av subjunksjoner, konjunksjonen *og*, temporale-sekvensielle forbindere og det totale antall ytringsenheter mellom de tre gruppene med henholdsvis lav, gjennomsnittlig og høy poengsum for overordnet sammenheng. I tillegg viser det seg at bruk av subjunksjoner, skiller mellom den gruppen som har i høy grad overordnet sammenheng i fortellingen og den gruppen som har i lav grad overordnet sammenheng i fortellingen. De som tilhørte gruppen med lav poengsum, brukte flere påpekende forbindere enn de to andre gruppene (Ragnarsdóttir 2004).

Vi kan altså forvente at barna bruker mange sekvensielle forbindere ettersom bildene de forteller om er organisert etter en klar tidslinje (Svendsen 2004). Vi kan også forvente at barna bruker noen påpekende forbindere. Det kan også forekomme noe bruk av subjunksjoner (Ragnarsdóttir 2004)

Jeg har kategorisert forbinderne i to hovedkategorier, konjunksjoner og subjunksjoner. Konjunksjonene deles inn i 5 underkategorier. Dette er en utvidelse av Ragnarsdóttirs kategorier for forbindere¹⁵. Jeg har lagt til to kategorier for konjunksjoner, kategori d) adversative forbindere og e) andre konjunksjoner. Grunnen til det er at det er ønskelig med så detaljert inndeling for å dokumentere variasjon i bruk av forbindere.

¹⁵ Ulike typer forbindere (Ragnarsdóttir 2004:17)¹⁵

1) Subjunksjoner (for eksempel *fordi*, *for*, *når*, *at*)

2) Konjunksjoner

a. *og*

b. Sekvensielle forbindere. Tidsadverbialer som har en sammenbindende funksjon som, (*og*) *så* / (*og*) *da*.

c. Påpekende forbindere. Disse omfatter stedsadverb som *der*, *her*, og påpekende pronomen, *den*, *de*.

1) Konjunksjoner

- a. sekvensielle - temporale forbindere: *og*, *så*, *også*,
- b. *og*
- c. Påpekende forbindere. Disse omfatter stedsadverb som *der*, *her*, og påpekende pronomen, *den*, *de*.
- d. Adversative forbindere, *men*
- e. Andre konjunksjoner

2) Subjunksjoner

Første hovedgruppen er konjunksjoner. En viktig kategori er bruk av konjunksjonen *og* for å binde sammen setninger. Forbinderen *og* kan også brukes som sekvensiell forbinder som vist ovenfor, og den bruken blir vanligere ettersom barna blir eldre (Ragnarsdóttir 1992). En annen kategori er sekvensielle forbindere, som i norsk: *og så*, *så*, og i islandsk: *og þá*, *og svo*. Denne typen forbindere markerer at hendelsene skjer etter hverandre i tid og at de står i forhold til hverandre, som et ledd i en sekvens (Svendsen 2004). En tredje kategori er påpekende forbindere. Den kategorien omfatter stedsadverb og påpekende pronomen når disse brukes for å binde sammen hendelser. Denne typen forbindere brukes mest av de yngste barna (3 år). Femåringer bruker fortsatt påpekende forbindere i noen grad, men i mye mindre grad enn treåringer (Ragnarsdóttir 2004). Adversative forbindere er forbindere som *men*, og betegner en motsetning. Den siste underkategorien rommer andre typer konjunksjoner som ble brukt.

Den andre hovedgruppen forbindere er subjunksjoner. Subjunksjoner innleder leddsetninger. Jeg har valgt å ikke dele subjunksjonene inn i underkategorier, men teller det totale antall brukt i fortellingene fordi at informantene har kun i en begrenset grad tatt i bruk denne typen forbindere. Et tegn på fortellingenes kompleksitet er bruk av underordning. Selv om noen femåringer bruker underordning i sine fortellinger, er det i langt mindre grad enn hos barn som har begynt på skole (Berman og Slobin 1994).

Målet med analysen er å kartlegge variasjon i bruk av forbindere. Dette fordi at variasjon i bruk av forbindere er tegn på språklig utvikling. Femåringer bruker for eksempel ikke så mange påpekende forbindere i sine fortellinger som treåringer. Og det er sammenheng mellom alder og bruk av sekvensielle forbindere og subjunksjoner i fortellinger. Ettersom informantene blir eldre, jo større variasjon blir det i bruk av forbindere i fortellingene de produserer (Ragnarsdóttir 2004; Sebastián og Slobin 1994).

Tabell 8 viser hvilke forbindere barna har brukt i fortellingene sine. I tillegg vises det hvor mange av de ulike type forbindere det er i forhold til det totale antall forbindere.

Tabell 8: Oversikt over bruk av forbindere

	Arne no.	Bjørn no.	Eva isl	Eva no	Fríða isl	Fríða no	Hildur isl	Hildur no	Ingvar isl.
Konj. og påpekende forb. totalt:	21	18	25	33	12	16	36	31	22
derav:									
Sekvensielle forbindere	15	15	18	15	1	1	25	22	13
og	3	3	6	14	5	5	9	6	9
Påpekende forbindere	3				6	8	2	1	
Adversative forbindere			1	4		2			
andre konj							2 ¹⁶		
Subjunksjoner totalt:	2	1	4	1		1	2	4	4
forbindere totalt:	23	19	29	34	12	17	38	35	26

Tabell 8 viser at sekvensielle forbindere er de vanligste forbinderne blant de fleste barna, med ett unntak, det er Fríða som kun har forholdsvis få sekvensielle forbindere i fortellingene sine sammenlignet med de andre informantene. Det viser seg også at Fríða bruker forholdsvis mange påpekende forbindere i sine fortellinger i forhold til de andre informantene.

Bruk av konjunksjonen *og* er også ganske hyppig blant barna. Tre av de seks informantene bruker påpekende forbindere. Hos to av barna utgjør de påpekende forbinderne en forholdsvis liten gruppe, med unntak av Fríða. Tendensen som viser seg i disse resultatene er den at det fortsatt forekommer påpekende forbindere i fortellinger laget av femåringer, men at det ikke er et generelt kjennetegn ved fortellingene.

Sammenlignes bruk av sekvensielle forbindere, først hos de enspråklige, viser det seg at Ingvar ikke bruker sekvensielle forbindere like ofte som de enspråklige norske informantene. Ingvar bruker sekvensielle forbindere 13 ganger, altså 50 % av gangene han

¹⁶ Hildur brukte forbinderen *om* to ganger

bruker forbindere, men Arne bruker sekvensielle forbindere 15 ganger, eller 65 % av gangene han bruker forbindere, og Bjørn har den mest frekvente bruken av sekvensielle forbindere 15 ganger, eller i 79 % av det totale bruk av forbindere. Hildur i begge sine fortellinger, og Eva i sin islandske fortelling, bruker sekvensielle forbindere i samme grad som de norske barna. I Evas norske fortelling bruker hun en god del sekvensielle forbindere, men likevel forholdsvis litt færre enn i den islandske fortellingen. Fríða skiller seg ut i bruk av sekvensielle forbindere, de bruker hun kun 1 gang både på islandsk og norsk. Både Eva og Hildur bruker flere sekvensielle forbindere i islandsk enn de gjør i norsk.

Konjunksjonen *og* er også hyppig brukt. Det er noe høyere frekvens i bruk av konjunksjonen *og* i fortellingen til de tospråklige barna og den islandske gutten enn det er i fortellingene laget av de enspråklige norske informantene. Her kan det muligens være påvirkning fra islandsk. Det islandske utvalget i undersøkelsen til Ragnarsdóttir (2004) brukte forholdsvis ofte forbinderen *og*. Hadde utvalget av de norske barna vært større, kunne det undersøkes om norske barn bruker sjeldnere konjunksjonen *og* i sine fortellinger enn det islandske barn gjør.

Alle informantene bruker subjunksjoner minst en gang. Eva bruker subjunksjoner 4 i sin islandske fortelling, men kun én gang i den norske fortellingen. Hildur derimot har et høyere antall subjunksjoner i sin norske fortelling, 4 ganger, men bruker dem 2 ganger i den islandske fortellingen. Fríða bruker ikke subjunksjoner i sin islandske fortelling, men det gjør hun én gang i sin norske fortelling. Det viser seg også at Fríða er den som bruker forholdsvis mest påpekende forbindere i fortellingene sine. Fríða skiller seg ut ved at hun har et veldig høyt antall påpekende forbindere i sine fortellinger. Dette kan være grunnen til at hennes fortellinger fremstår som fragmentariske. Dette kan være et tegn på hvor hun er i sin språkutvikling, nemlig at hun bruker forholdsvis mange påpekende forbindere og at hun ikke har begynt å bruke subjunksjoner i utstrakt grad. Bruk av leddsetninger som innledes med subjunksjoner gir en pekepinn på hvor språklig komplisert fortellingen er (Ragnarsdóttir 2004). Ingvar bruker subjunksjoner 4 ganger. Resultatene viser stor individuell variasjon, men tendensen er tydelig, barna anvender i noen grad subjunksjoner i fortellingene sine.

Alle de tospråklige varierer i bruken av forbindere. De har alle begynt å bruke subjunksjoner som er et tegn på at deres språkkompetanse er i god utvikling. Likevel viser det seg å være stor individuell forskjell mellom barna.

Sammenligner vi resultatene mellom overordnet struktur i fortellingene og lingvistisk kohesjon, viser det seg at det er en tendens til samsvar mellom grad av overordnet sammenheng og grad av lingvistisk kohesjon i fortellingene til de tospråklige barna. Dette er

den samme tendensen som Ragnarsdóttir fant hos sine enspråklige islandske informanter (2004). Eva som har i høyest grad etablert overordnet sammenheng i sine fortellinger, bruker ikke påpekende forbindere, hun varierer i bruk av forbindere og bruker noen subjunksjoner, spesielt den islandske fortellingen. I tillegg har hun i forholdsvis mange sekvensielle forbindere. Hildurs fortellinger har, litt over gjennomsnittet overordnet sammenheng. Hun, som Eva, varierer i bruk av forbindere, og har forholdsvis mange sekvensielle forbindere. Men hun bruker noen få påpekende forbindere (2 ganger i den islandske fortellingen og 1 gang i den norske fortellingen). I Fríðas norske fortelling er det i høyere grad overordnet sammenheng enn i den islandske fortellingen. Hun har mer variasjon i bruk av konjunksjoner og bruker en subjunksjon i den norske fortellingen. Det ser altså ut til at det er noe samsvar mellom grad av overordnet sammenheng og grad av lingvistisk kohesjon i fortellingene til de tospråklige barna. Har fortellingen en gjennomsnittlig grad eller høy grad av overordnet sammenheng er det sannsynlig at barna varierer i bruk av forbindere og at det forekommer subjunksjoner i fortellingen.

7.3. Konklusjon

Det viser seg at informantene har i ulik grad overordnet sammenheng i sine fortellinger. Eva er den av informantene som i høyest grad har gjennomført overordnet struktur i både den islandske og den norske fortellingen. Hun og Ingvar kan sies å ligge over gjennomsnittet i forekomst av nøkkelkomponenter. De andre informantene har 2-4 nøkkelkomponenter i sine fortellinger. Det er større spredning av bruk av nøkkelkomponenter blant de tospråklige informantene enn det er blant kontrollbarna.

De tospråklige barna tar i bruk ulike typer forbindere. To av informantene har høy frekvens av sekvensielle forbindere. Dette er den samme tendensen som er til stede i fortellingene hos de enspråklige kontrollbarna. Den høye frekvensen av sekvensielle forbindere fant også Ragnarsdóttir (1992; 2004). Et av barna skilte seg ut på dette punktet, det er Fríða. Forklaringen kan være hennes alder og språklige utvikling, hun var en av de yngste informantene som deltok i undersøkelsen. I hennes fortellinger var det påpekende forbindere som dominerte.

En annen observasjon er at alle de tre tospråklige barna bruker mer konjunksjonen *og*, enn de to enspråklige, norske barna. Den samme tendensen viser seg også hos den enspråklige, islandske gutten Ingvar. Denne tendensen har også vist seg hos enspråklige, islandske barn (Ragnarsdóttir 2004). Ettersom jeg kun har to enspråklige norske kontrollbarn,

kan jeg selvsagt ikke konkludere med at fem år gamle norske barn bruker *og* sjeldnere enn jevnaldrede islandske barn, men dette ser ut til å være tendensen i denne studien.

Forskjellen mellom Eva, Hildur og Fríða kan kort oppsummert være den at Eva og Hildur, som bruker flere forbindere og har mer variasjon i bruken av forbindere, har fortalt fortellinger som scorer høyere for overordnet struktur enn Fríða, som bruker færre forbindere, og har høy andel av påpekende forbindere i sin fortelling. Det kan altså se ut til å være samsvar mellom grad av overordnet sammenheng og grad av lingvistisk kohesjon.

8. Språkkontakt i fortellingene

Målet med kapittel 8, er å belyse det andre delmålet med studien (jf. forskningsspørsmål i 1.2). Jeg har undersøkt i hvilken grad fortellingene preges av språkkontakt sett i lys av den språklige situasjonen barna har vokst opp med. Jeg har sett på språkkontakt som kommer til uttrykk i kodevekling i fortellingene.

Jeg vil i tillegg undersøke hvordan språkkontakt påvirker den grammatiske utviklingen av kategorien kasus i islandsk. Det har jeg gjort ved å undersøke bruk og bøyning av substantiv i barnas fortellinger.

Barna som ble intervjuet hører to språk i sin oppvekst. De bor i Norge, går i norsk barnehage og snakker islandsk hjemme. De kan derfor sies å være utsatt for intens språkkontakt i det daglige (Field 2002). Det er derfor interessant å undersøke om deres språksituasjon påvirker deres språklige produksjon. Derfor vil jeg undersøke om kodeveksling forekommer i fortellingene, og hva slags segmenter kodeveksles.

En side av språkkontakt er at barna får begrenset språklig innputt av islandsk i forhold til barn som tilegner seg islandsk på Island. Dette kan påvirke deres islandske språktilegnelse. En av forskjellene mellom islandsk og norsk, er at islandsk har fire kasus. Derfor har jeg undersøkt hvorvidt barna bruker kasus og hvordan de kausbøyer substantiv i fortellingene.

8.1. Kodeveksling i materialet

Informantene i undersøkelsen er tospråklige. De snakker islandsk og norsk, og de bor i Norge. De opplever høy grad av språkkontakt (Field 2002). Derfor står begrepene tospråklighet og språkkontakt sentralt. Ettersom språkkontakt er en del av hverdagen til mine informanter, har de lært seg å velge passende språk for ulike situasjoner. De praktiserer to språk til daglig, noen ganger snakker de bare norsk eller islandsk, og noen ganger bruker de begge språkene samtidig. Språkkontakten uttrykkes i samtalen som kodeveksling.

I kapittel 6.2 satte jeg frem noen antakelser om hvorvidt det ville oppstå kodeveksling i fortellingen. Jeg antok at Evas fortelling ville bære mest preg av kodeveksling ettersom hun ble intervjuet av sine foreldre og vet at mor, som samlet inn den islandske fortellingen, behersker både islandsk og norsk. Jeg antok også at de islandske fortellingene ville bære mer preg av språkkontakt enn de norske ettersom barna bor i Norge.

Det er mange eksempler på språkkontakt i fortellingene. Det fleste kommer fra den islandske versjonen, se Tabell 9, men det forekommer kodeveksling én gang i den norske

teksten. Hvert ord, eller leksem, som kodeveksles telles kun én gang, men hos Hildur forekommer det gjentakelser av ord, se eksempel 18.

Tabell 9: Språkkontakt i fortellingene til alle informantene

	Kodeveksling:
islandsk versjon	20
norsk versjon	1
Totalt	21

Som presentert i kapittel 2.4 har jeg valgt å bruke Myers-Scottons (1997) modell for matrisespråk, (*Matrix Language Frame Model*) for å analysere mitt materiale. Mindre segmenter i en tekst kan kategoriseres som kodeveksling, dette gjelder også ord som tilsynelatende ikke er tilgjengelige for språkbrukeren på matrisespråket, men kun på det innføyde språket.

I fortellingene forekommer det kodevekling av enkeltord samt strukturoverføringer. Det forekommer kun én gang kodeveksling i de fortellingene som ble fortalt på norsk. Ellers forekommer kodeveksling 20 ganger i de fortellingene som ble fortalt på islandsk. Nedenfor vises og drøftes eksempler på kodeveksling som forekommer.

Kodevekslingen som forekommer i fortellingene kan deles inn i 6 ulike typer. Jeg har valgt å dele kodevekslingene inn etter hvilket opphav kodevekslingen ser ut til å ha. Inndelingen er gjort med bakgrunn i den kodevekslingen som faktisk forekommer i fortellingene og som er hensiktsmessig å bruke for mine informanter. Jeg skiller mellom funksjonsord og innholdsord. Lanza skiller også mellom innholdsord og funksjonsord i sin studie fra 1992.

Tabell 10: Oversikt over typer kodeveksling i de innsamlede fortellingene

1. norsk innholdsord med islandsk bøyningsmorfem
2. a) norske innholdsord med islandsk bøyningsmorfem som også eksisterer som leksem i det islandske ordforrådet med et annet semantisk innhold (annen betydning)
b) islandsk innholdsord med norsk bøyningsmorfem som også eksisterer som leksem i det norske ordforrådet med et annet semantisk innhold
3. norsk innholdsord (med eller uten norsk bøyningsmorfem) i en islandsk tekst
4. sammensatt ord med morfem fra islandsk og norsk
5. funksjonsord
6. andre strukturoverføringer

Tabell 11: Kodeveksling hos informantene

	Eva		Fríða		Hildur	
	Islandsk	Norsk	islandsk	norsk	Islandsk	Norsk
1)	1				2	
2 a)	1				1	
2 b)		1				
3)	1		1		5	
4)	1					
5)	2				2	
6)					3	
Totalt	6	1	1		13	

Jeg vil nå gå nærmere inn på og ta for meg hvert enkelt tilfelle av kodeveksling. Først tar jeg for meg den ene gangen det forekom kodeveksling i den norske teksten. Så vil jeg ta for meg de ulike typene av kodeveksling som dukket opp i den islandske teksten.

Det er hyppig kodeveksling i de islandske fortellingene, men informantene kodeveksler i ulik grad. Det kan tyde på at en tospråklig modus er aktivert hos informantene når de forteller historien ettersom de benytter seg av begge språkene som er tilgjengelige for dem. Det ser ut til at denne tospråklige modusen er aktivert spesielt hos Eva og Hildur, som har flest tilfeller av kodeveksling i sine islandske fortellinger (se presentasjon av tospråklig modus kapittel 2.3 ovenfor). Det som kan ha aktivert tospråklig modus og dermed utløst kodevekslingen er at i intervjusituasjonen ble norske ytringer ikke avvist fra starten av.

Kodeveksling ble dermed implisitt akseptert i den islandske intervjusituasjonen. Dette kan ha bidratt til aktivisering av tospråklig modus, slik det var tilfellet hos Svendsen (2004).

Kodeveksling i de norske fortellingene

Den ene gangen det forekom kodeveksling i den norske versjonen av froskehistorien, var det type 2 b).

2b) islandsk innholdsord med norsk bøyningsmorfem som også eksisterer som leksem i det norske ordforrådet med et annet semantisk innhold

eksempel 6: Eva: norsk versjon linje 33

no.	men	så	datt	biebu e <u>boet</u>
no.	men	så	datt	bikuben

Informanten ønsker å referere til bikube. Hun bruker det islandske ordet *bú* (no. *bol*), og legger til en norsk endelse. Det virker som om hun bruker litt tid og ressurser på å bestemme hvilket ord som passer, ettersom hun stopper opp midt i ordet før hun fullfører det. Her ser vi at informanten reparerer sitt utsagn *bu* og det blir til *boet*

Det islandske ordet *bú* (no. *bol*) er brukt i sammensetninger om tilholdssted til bier og vepser dvs. bikube: *býflugubú*, *býflugnabú* eller *býkúpa* og vepsebol: *geitungabú*, *vespubú*.

Selv om kodeveksling forekommer, kan det sies at matrisespråket her norsk og det innføyde språket er islandsk. Det at Eva er den eneste som kan sies å kodeveksle i sin norske fortelling, kan komme av at hun er den eneste som intervjues av sine foreldre, noe som kan ha påvirket henne. Hun vet at faren hennes hører islandsk når hun og moren snakker sammen selv om familiespråket er islandsk (jf. 6) og hun regner derfor med at han klarer å finne ut hva hun mener¹⁷.

¹⁷ Slike løsninger har Eva brukt før, jeg har observert at hun har brukt ordet fiskebur sammen med faren sin, som er en tilpassning av det islandske ordet, *fiskabúr* for akvarium. Når hun gjør det skjønner han hva hun mener og gjentar det norske ordet.

Kodeveksling i de islandske fortellingene:*1) norsk innholdsord med islandsk bøyningsmorfem*

Den type kodeveksling forekommer totalt 3 ganger. Eksempler på denne typen kodeveksling finner vi i Evas fortelling, se eksempel 7. Hun bruker et norsk ord (*bie*), men bruker islandsk bøyningsmorfem (- *urnar*) for å markere tall og bestemthet. I tillegg tilfører hun ordet et grammatisk kjønn femininum, hunkjønn, med dette suffikset.

eksempel 7: Eva, islandsk versjon linje 25

isl:							
og	svo	...	hlaupaði	<i>biurnar</i>		eftir	hundinn
og	så	...	løpe	svak pret. ¹⁸ 3. pers. sg.	bie -pl. -nar best. flert. NOM	etter	hund best art.
AKK							
(no. og så løp biene etter hunden)							

Den typen kodeveksling forekommer to ganger hos Hildur. Det er verb som kodeveksles og de får en svak islandsk verbbøyning – *ti* og – *aði*, se eksempel 8 og eksempel 9. Disse bøyningssuffiksene er de mest frekvente preteritumsendelse for svake verb.

eksempel 8: Hildur, islandsk versjon linje 30

isl.				
... ..	xx og þau	<i>ropti</i>	...	
	xx og de	rope	svak pret. sg.	
(no. ... xx og de ropte ...)				

¹⁸ Forkortelser i eksemplene:

sg: singularis, entall

pl: pluralflertall

Pret.: preteritum

Pres: presens

infm. infinitivsmerke

inf. infinitiv

best: bestemt

art. artikkel

Pers: person

NOM nominativ

AKK: akkusativ

DAT: dativ

GEN: genitiv

eksempel 9: Hildur, islandsk versjon linje 91 - 92

og	svo {sg} -	fór		hann
og	så	dra 3. pers sg., pret.		han
(no. <i>og så {sg} – dro han</i>)				
og	<u>ramlaði</u>	upp	á	tréð
og	ramle svak pret.	opp	på	tre best. AKK.
(no. <i>og ramlet opp på treet</i>)				

Alle disse kodevekslingene forekom i den islandske fortellingen. Islandsk ser ut til å være matrisespråket i disse eksemplene og norsk er det innføyde språket. Alle disse tilfellene av kodeveksling bærer etter min mening preg av å være ord som barna bruker fordi de islandske ordene ikke er like lett tilgjengelige i situasjonen, og de norske ordene tilpasses matrisespråkets grammatikk.

2a) norske innholdsord med islandsk bøyningsmorfem som også eksisterer som leksem i det islandske vokabularet med et annet semantisk innhold.

Det finnes noen ordlikheter mellom norsk og islandsk selv om ordene ikke alltid betyr det samme. I fortellingene fant jeg to tilfeller hvor barna bruker ord som finnes i begge språkene, men det har et annet innhold i islandsk. Barnet bruker et tilsynelatende islandsk ord, men med et norsk innhold. Denne typen kodeveksling forekommer en gang hos Eva og en gang hos Hildur.

I eksempel 10 bruker Eva det islandske ordet *bakki* som betyr, *fat*, *serveringsfat*, på islandsk. Det norske ordet *bakke* passer fint inn her, men i denne sammenhengen ville det islandske ordet *jörð* passet bedre.

eksempel 10: Eva islandsk versjon linje 14

da:tt -	datt	flaskan	á	<u>bakkinn</u>
falle pret. 3. pres.	falle pret. 3. pers. sg.	flaske best. NOM	på	bakke best. NOM.
(no. <i>datt - datt flasken på bakken</i>)				

I eksempel 11 bruker Hildur det islandske ordet *krakki* som betyr et barn, en unge. Den islandske betydningen passer ikke inn i konteksten fordi, hun beskriver en krakk som står ved

siden av et par sko. Hun velger antakelig det islandske ordet *krakki* (barn) fordi det ligner på det norske ordet *krakk*.

eksempel 11: Hildur islandsk versjon linje 21

<i>krakkinn</i> -	var			hliðin á -	skóna [latter]
barn best.NOM	være pret.3.pers. sg.		siden	på	sko best. AKK [latter]
(no. <i>barnet</i> - <i>var ved siden av</i> - <i>skoene</i> [latter])					

Hvis barna hadde brukt disse setningene i en enspråklig islandsk samtale, sammen med en person som ikke forstår norsk, hadde de blitt misforstått. Hos begge informantene er dette ikke den første forekomsten av kodeveksling i fortellingen, de hadde fått godkjent kodeveksling ved at de ikke ble avbrutt, og dermed er barna i en tospråklig modus. I eksemplene ovenfor antar jeg at islandsk er matricespråket og norsk er det innføyde språket.

3) norsk innholdsord (med eller uten norsk bøyningsmorfem) i en islandsk tekst

Den tredje typen er kodeveksling hvor det forekommer et norsk ord i den islandske teksten. Ordet har ingen islandsk bøyningsmorfem, men eventuelt et norsk. Denne typen kodeveksling forekommer hos alle de tre fokusbarna. En gang hos Eva, se eksempel 12, og Fríða, se eksempel 13, men fem ganger hos Hildur, se eksempel 14 -eksempel 18.

eksempel 12: Eva islandsk versjon linje 38

og	svo – í	vanndam
og	så i	vanndam
(no. <i>og så i en vanndam</i>)		

eksempel 13: Fríða islandsk versjon linje 50

kannski	mamman	hef	eitthvað	bebi	frosk
kanskje	mor best NOM.	ha pres.1-pers sg..	noe	bebi	frosk AKK
(no. <i>kanskje mammaen har noe - baby frosk</i>)					

eksempel 14: Hildur islandsk versjon linje 1

froskinn	hundinn	strákurinn	{þau er} -	þau	á
frosk best. AKK sg. pres	hund best. AKK	gutt best. NOM	{de være pres}	de	måtte. -1. pers.
að	labba	í túr	á	morgun	
å infm.	gå inf.	i tur	på.	morgen	
(no. <i>Frosken hunden gutten {de er} de skal gå på tur i morgen</i>)					

Hun brukte dette ordet (*tur*) igjen i linje 40 (jf. Vedlegg 7).

eksempel 15: Hildur islandsk versjon linje 24

og strákurinn	hann – hann	e - {ly}	{løft}	lyftaði	skóinn [latter]
og gutt best. NOM	han	han	e - {ly}	løft	løfte pret. 3. pers. sg
(no. <i>og gutten han – han – e – {ly} {løft} løftet skoen [latter]</i>)					

Her ser det ut til at Hildur bruker ressurser på å bearbeide hva hun skal si og reparerer etter at hun begynner på et språk som ikke passet inn i konteksten.

eksempel 16: Hildur, islandsk versjon linje 34

hann	var	svo	rampete
han	være pret. 3. pers sg.	så	rampete
(no. <i>han var så rampete</i>)			

eksempel 17: Hildur, islandsk versjon linje 56

/og	svo	!skvatt! -	strákinn
og	så	skvette -	gutt best. AKK
(no. <i>/og så !skvatt!/ - gutten</i>)			

eksempel 18: Hildur, islandsk versjon linje 66

!så! -	/hundinn	hann	var	að	fela	sig	fyrir	ekornet
så	hund best. AKK	han	være 3. pers. sg.	å infm.	gjemme pret. inf. seg		for	ekornet
(no. !så! /hunden gjemte seg for ekornet)								

Hildur bruker ordet *ekorn* tre ganger i sin fortelling (i linje 47, 66, og 67)

I alle eksemplene ovenfor kan matricespråket sies å være islandsk og det innføyde språket norsk. Kodeveklingsfunksjonen i eksemplene ovenfor kan se ut å være den å opprettholde flyt kommunikasjonen. Dette gjør barna ved å bruke norske ord i den islandske teksten, antakeligvis fordi de islandske ordene ikke er like lett tilgjengelige.

4) sammensatt ord med morfem fra islandsk og norsk

Eksempler på denne typen kodeveksling:

eksempel 19: Eva, islandsk versjon linje 19-20

men	svo: -	sáu	þau	vepsebú			
men	så	se pret. 3. pers pl.	de	vepsebol,			
(no. <i>men så – så de vepsebol</i>)							
og þá þá þá {va}	þá - þá	var	hann	svo	hræddur	við	
og da da da {va}	da	da	være pret. 3. pers sg.	han	så	redd mask. 3. pers sg.	ved.
þau							
dem							
(no. <i>og da da da {va} da var han så redd dem</i>))							

I eksempel 19 setter Eva to ord sammen, ett norsk ord og et islandsk. Eksemplet viser hvordan det innføyde språket opprettholder kommunikasjonen ved å hente inn ord som ikke er tilgjengelige i matricespråket, som her er islandsk. Eva har tilsvarende sammensetning i den norske fortellingen, (jf eksempel 6), men da brukte hun ordet *biebo*. Dette tyder på at hun ikke kommer på det islandske ordet for *vepsebol* og lager en lettvinnt løsning av de ordene som er

tilgjengelige i det hun forteller. Ettersom hun har begge språk tilgjengelig, bruker hun et norsk ord og et islandsk ord og unngår lange pauser i fortellingen.

Kodeveklingen ser ut til å ha bestemt funksjon i flere av eksemplene her ovenfor, kodeveklingen er med på å drive fortellingen videre, ved å unngå pauser.

5) funksjonsord

Den femte kodevekslingstypen jeg har definert er kodeveksling med funksjonsord. Denne typen forekommer to ganger hos Eva, se eksempel 20 og eksempel 21 og tre ganger hos Hildur, se utdrag eksempel 22, eksempel 25 og eksempel 23.

eksempel 20: Eva islandsk versjon linje 5

<i>s:ánn</i>	að	þau	fóru	að	{lei:t}
sánn	at	de	dra pret. 3.pers. pl.	å infm.	{let}
(no. <i>sánn at de begynte å {let}</i>)					

eksempel 21: Eva, islandsk versjon linje 19-20

<i>men</i>	SVO: -	<i>sáu</i>	þau	vepsebú
men	så	se pret. 3. pers pl.	de	vepsebol
(no. <i>men så – så de vepsebol</i>)				
og þá þá þá	{va}	þá -	þá var	hann svo
og da da da	{va}	da	da være pret. 3. pers sg.	han så
(no. <i>og da da da {va} da ble han så</i>)				
hræddur	við	þau		
redd maskulin 3. pers sg.	ved	dem		
(no. <i>redd dem</i>)				

eksempel 22: Hildur islandsk versjon linje 3 og 5

svo eru froskinn i {en lít}

så være 3. pers. pl. frosk sg. .AKK i {en lit}

(no. *så er frosken i {en lit}*)

nei svo er froskinn í em - bolla

nei så er frosk best. AKK i em kopp ubest. DAT

(no. *nei så er frosken i em - en kopp*)

Det ser ut til at funksjonene i eksemplene ovenfor er å opprettholde flyt i fortellingen som vi har sett eksempler på tidligere. Men i eksempel 20 og eksempel 21 ser kodeveklingen likevel ut til å ha en litt annen funksjon. Det kan tenkes at her brukes funksjonsordene til å endre fokus i fortellingen. Kodevekslingens funksjon i eksempel 23 nedenfor ser også ut til å være av et litt annet slag enn det som er observert tidligere. Det viser seg funksjonsordene fremstår som samtalemarkør jf. 2.4. I hakeparentes er Hildurs kommentar til oppgaven, så når hun skal vende til bakte fortellingen hun holder på med bruker hun et norsk funksjonsord, for å markere temaskiftet.

eksempel 23: Hildur, islandsk versjon linje 64 og 66

<nei e - hjá em þetta gula hús og {þa} þar búa xxx þau eru norsku ...>

(no. <nei e- ved dette gule huset og {de} der bor xxx der er norske ...>)

!så! - /hundinn hann var að fela sig fyrir ekornet

så hund best. AKK han være 3. pers. sg. å infm. gjemme inf. seg for ekornet

(no. *!så! /hunden han gjemte seg for ekornet*)

I alle eksemplene på kodevekling av type fem ser matrisespråket ut til å være islandsk og det innføyde språket er da norsk. Kodevekslingens funksjon ser ut til å ha en funksjon utover det å opprettholde flyt i fortellingen. Det kan tolkes slik at kodevekslingen markerer med språklige virkemidler endret oppmerksomhet i fortellingene.

Strukturoverføringer

Ovenfor har jeg gjort rede for de gangene enkeltord kodeveksles. Men det forekommer også enkelte strukturoverføringer. Hildur er den som kodevekslet oftest, totalt 11 ganger. I tillegg overfører hun noen norske syntaktiske strukturer til sin islandske fortelling. Hun bruker en norsk struktur for *det*-setninger i den islandske teksten, men som det kommer frem i kapittel 5, gjelder det andre regler for *det*-setninger i islandsk og norsk. I islandsk står det formelle subjektet alltid før det finitte verbet og det sløyfes når setningen gjøres om til direkte spørsmål eller hvis et annet ledd flyttes først i setningen (Þráinsson 1995).

Å overføre strukturer på denne måten kan kategoriseres som om informantene ønsker å tilføre en dimensjon i sin fortelling (jf. 2.4), noe de kan gjøre på norsk, men de behersker ikke den strukturen som har samme funksjon i islandsk.

eksempel 24: Hildur islandsk versjon linje 47

{og svo	fór} -	svo	kom	<i>það</i>	eitt	lítið	ekorn ...
{og så	dra pret. sg.}	så	komme, pret. sg. det	ett	lite sg	intetkjønn	ekorn ...
aoaoao							
aoaoao							
(no. {og så dro} – så kom det et lite ekorn ... aoaoao)							

I eksempel 25 nedenfor, viser det seg interessant bruk av preposisjonene *til*, den blir brukt på samme måte som i norsk, nemlig for å markere eiendomsforhold, at det er hundens hode som er ned i koppen. Hildur bruker en norsk grammatisk struktur for å uttrykke eiendomsforhold i den islandske fortellingen.

eksempel 25: Hildur islandsk versjon linje 23

og svo var	hausinn	<u>til</u>	hundinn	ofan	í	bollann	
og så	være 3. pers. pret. sg.	hode best. NOM	til	hund best. AKK	opp.	i	kopp best.
AKK							
(no. og så var hodet til hunden ned i koppen)							

På islandsk kunne dette vært uttrykt på følgende måte:

og svo var haus (ubest. NOM) hundsins (best. GEN) ofan í bollanum (best. DAT).
 og så var hode hundens opp i koppen

Grunnen til dette er nok at informanten ikke har fått helt taket på bruk av kasus i islandsk og det blir derfor en utfordring å uttrykke forholdet mellom hodet, hunden og koppen på islandsk.

I de to eksemplene ovenfor ser Hildur ut til å bruke en norsk grammatisk struktur i sin islandske fortelling. Først bruker hun den grammatiske strukturen for norske det-setninger og så markerer hun genitiv slik den kan markeres i norsk. Tar vi utgangspunkt i at islandsk er matrisespråket andre steder i fortellingen er norsk det innføyde språket. De to eksemplene ovenfor ser ut til å ha en annen grammatisk struktur enn andre deler av fortellingen. Disse ytringsenhetene kan derfor oppfattes som EL øyer (embedded language island), det vil si at to avgrensede steder i fortellingen danner det innføyde språket den grammatiske rammen for ytringene (jf. 2.4). Dette er de eneste stedene hvor det antagelig oppstår et bytte av den grammatiske rammen i fortellingene.

eksempel 26: Hildur, islandsk versjon linje 54

hundinn	hlaupti	<u>af</u>	<u>gárdi</u>
hund best. AKK	løpe 3. pers. pret.	av	gård + DAT endelse.
(no. <i>hunden løp av gårde</i>)			

Hildur bruker dette ordet igjen i linje 97.

Hildur overfører det norske uttrykket *av gårde* til sin islandske fortelling. Dette kan tolkes på to måter. Jeg tolker det slik at hun tilpasser uttrykket islandsk, ettersom den islandske preposisjonen, *af* styrer dativ i islandsk og hun tilfører det norske ordet en dativ kasusendelse, nemlig – *i*. Dette kan tyde på at islandsk er matrisespråket og norsk det innføyde språket ettersom de norske enhetene som kodeveksles tilpasses den islandske grammatikken. En annen forklaring kan også være at Hildur overfører uttrykket direkte fra norsk til islandsk. Det høres ut for meg, som hun sier –*i* på slutten av ordet dvs. *gård-i*. Men islandsk –*i* uttalles litt lenger bak enn den norske, dvs. en islandsk –*i*, er mellom den norske – *i* og –*e*. I så fall ville dette eksemplet høre til kodevekslingstype nummer 3. Jeg har valgt å tolke dette som strukturoverføring med forbehold fordi den andre tolkningen kan ikke avvises helt.

Kodeveksling oppsummering

Jeg forventet ikke at Hildur og Fríða skulle kodeveksle i stor grad, fordi jeg ønsket å danne en enspråklig kontekst, og at barna skulle fortelle froskehistorien i en enspråklig modus, både på norsk og på islandsk. Jeg antok at Eva ville kodeveksle i størst grad fordi hun ble intervjuet av sine foreldre, og hun vet at mor forstår og snakker både islandsk og norsk (jf. 6.2) og far hører

at det blir snakket islandsk hjemme. Det viste seg at jeg tok delvis feil. Det forekom kodeveksling hos Eva, men det gjorde det også hos de to andre informantene. Barna kodevekslet mer variert og i større grad enn det jeg hadde forventet. Noe av grunnen til dette er nettopp den språklige konteksten fortellingene ble formidlet i. Det viser seg at i praksis fortalte Fríða og Hildur fortellingene de norske fortellingene i enspråklig norsk modus og de islandske fortellingene i tospråklig islandsk – norsk modus. Jeg mener at Eva fortalte begge fortellingene i tospråklig modus fordi jeg fant tegn på kodeveksling i begge hennes fortellinger.

Bakgrunnen for min påstand om at alle barna fortalte den islandske fortellingen i tospråklig modus, er at jeg, som samlet inn de islandske fortellingene, ikke stoppet barna og lot som om jeg ikke forsto når de kodevekslet. Grunnen til dette er at jeg var redd for å ødelegge flyten i fortellingen. Det var til tider anstrengende å vinne barnas tillit, og jeg ville ikke ødelegge den når de først var i gang med å fortelle. De er jo utsatt for en stressende situasjon ved at de måtte fortelle en fortelling til to fremmede voksne mennesker. Jeg kunne ha latet som om jeg ikke forsto norsk sammen med Hildur og Fríða, men ikke med Eva ettersom hun er datteren min og vet at jeg forstår og snakker begge språkene.

Kodevekling forekommer i ganske variert grad i fortellingene. Mest variasjon er det i fortellingene til Eva og Hildur. Den typen språkkontakt som forekom hos alle tre informantene var type 2, det vil si norsk innholdsord med norsk bøyningsmorfem i den islandske tekstene. De fleste forekomstene av språkkontakt hos Eva var bruk av norske funksjonsord i den islandske teksten. Hos Hildur var de fleste forekomstene av språkkontakt, bruk av norske innholdsord med norsk bøyningsmorfem i den islandske fortellingen, se Tabell 11.

Kodevekslingsfunksjonen ser ut til å være å unngå brudd i fortellingen. Det virker som noen av de norske ordene barna bruker er lettere tilgjengelige for dem enn de islandske ordene som ville ha passet.

Det var mer synelig språkkontakt på ordnivå, enn det jeg hadde antatt. Dette skyldes delvis det at barna var i ulik grad i tospråklig modus når de fortalte historiene på islandsk og derfor ble det norske ordforrådet lett aktivisert.

Når kodevekling forekom i de islandske fortellingene ser det som regel ut til å være blandede ytringer med islandsk som matrisespråket som danner den grammatiske rammen og norsk som det innføyde språket som bidrar med enkeltord. I fortellingen til Hildur oppstår det likevel to tilfeller av strukturoverføringer som ser ut til å være EL-øyer, det vil si at det

innføyde språket bidrar med den grammatiske rammen i en avgrenset ytringsenhet av fortellingen.

Hildur er den som flest forekomster av kodeveksling i sin islandske fortelling og har mest variasjon i kodeveklingen. Grunnen til at hun skiller seg ut kan være den at hun i en større grad er i en tospråklig modus enn de to andre. I kapittel 2.4 trekkes det frem at kodevekling er en del av tospråklig kompetanse. Ettersom Hildur i en større grad enn Eva og Fríða er i en tospråklig modus, bruker hun den kompetansen hun har i begge språkene for å formidle fortellingen. Eva er i større grad enn Fríða i en tospråklig modus. Det kommer til uttrykk ved at Eva kodeveksler mer enn Fríða som, sammenlignet med de to andre informantene, er i minst grad i tospråklig modus.

Barnas alder og språklige utvikling kan også være viktig her. Fríða er en av de yngste av informantene. Hennes alder sammen med det faktum at hun er en veldig sjenert jente kan ha kommet til uttrykk i hennes måte å fortelle historien på. Det kan tenkes at hun brukte det språklige spektret hun hadde tilgang på den dagen hun fortalte historien om frosken eller at hun ikke har brukt hele sin språklige kompetanse fordi hun var sjenert og ikke likte oppgaven. Alle barna bor og tilegner seg islandsk og norsk i Norge. Eva og Hildur har begge bodd på Island og har derfor delvis tilegnet seg islandsk på Island. Da barna fortalte froskehistorien på islandsk var Eva og Hildur i en høy grad av tospråklig modus og de ser ut til å ha brukt kodevekling som et middel for å unngå brudd i formidlingen av fortellingen. Alle de tospråklige barna er ofte i tospråklig modus, noe som innebærer at de blir forstått selv om de bruker norske ord når de snakker islandsk.

8.2. Kasus

En islandsk undersøkelse (Sigurðardóttir 2002) av kasusmarkering hos 3-6 år gamle barn belyser blant annet i hvilken rekkefølge kasus læres inn. Hun undersøkte bruk av verb og subjekt og objekt. Det viser seg at det er vanligst for barn å la subjektet stå i nominativ selv om voksne bruker oblike kasus sammen med verbet. Det viser seg også at subjektet står ofte i dativ. De minste barna lar sjelden subjektet stå i akkusativ, men de bruker nominativ isteden. Rundt fire års alderen skje det utvikling, for da slutter barna å bruke nominativ som objektsform når de skulle ha brukt andre former, og barna får et godt grep om å bruke dativ som objektsform.

Kasus kan være abstrakt eller morfologisk. Strukturell kasus er den mer regelrette kasusen, og den følger syntaktiske regler. Leksikalsk kasus, er mer uregelrett og påvirkes av

predikatet i setningen eller en semantisk oppgave knyttet til ordet. Barn lærer seg først å bruke strukturelle kasus. Strukturelle kasus i islandsk er nominativ for subjekt og akkusativ for objekt. Subjekt som står i oblique kasus, er uvanlige i barnespråk (Sigurðardóttir 2002).

Det viser seg at barn lærer seg kasus i følgende rekkefølge: I utgangspunktet bruker barn nominativ som ordets nøytrale form. Første trinn: barn begynner å bruke subjeksform som står i nominativ og objekt form som står i akkusativ. Andre trinn: barn lærer seg å bruke objektform som står i dativ. Tredje trinn: barn lærer seg å bruke subjekt som står i dativ, og objekt som står i nominativ. Fjerde trinn: barna får et grep om subjekt som står i akkusativ og genitiv og objekt som står i dativ og genitiv (Sigurðardóttir 2002).

Barn lærer seg først de formene som er mest regelrette og mest frekvente før de lærer seg former som ikke har like høy frekvens i språket. Eksempel på dette er at dativ forekommer 2-3 ganger så ofte som objekt enn det gjør som subjekt, og det viser seg at barn lærer seg først å bruke dativ som objekt (Sigurðardóttir 2002).

8.3. Kasusbøying av substantiv i fortellingene

Jeg har valgt å undersøke hvordan bruk av kasus preges av at barna tilegner seg islandsk i Norge, det vil si i diaspora situasjon. I kapittel 5 ble det islandske kasussystemet presentert, blant annet at i islandsk bøyes alle substantiv i fire kasus. Derfor ønsker jeg å undersøke om barna lærer seg å bøye substantiv når de får begrenset innputt av det språket som har en grammatisk egenskap som ikke finnes i det språket de får mest variert innputt fra. Blant islendinger finnes det en myte om at det er vanskelig å lære å bøye ord i kasus. Jeg ønsker derfor å undersøke hvor mange substantiv informantene bruker og hvilke kasus disse substantivene bøyes i. Tabell 12 viser hvilke kasus alle substantivene som ble brukt i fortellingene forekom i.

Tabell 12: Substantiv: alle islandske substantiv i de islandske fortellingene

Brukt kasus	Eva	Fríða	Hildur	Ingvar
Nominativ	12	6	10	11
Akkusativ	11	11	34	7
Dativ	1		3	1
Genitiv				
substantiv tot.	24	17	47	19

Som vi ser i Tabell 12 er det nominativ og akkusativ som er de mest frekvente kasus brukt i fortellingene. Sammenligner vi de tre tospråklige informantene med den enspråklige islandske, ser vi at tendensen er den samme i hans tekst. Dog kan det se ut til at de tospråklige bruker akkusativ oftere enn Ingvar. Dette gjelder alle de tospråklige informantene, men spesielt Hildur som bruker akkusativ langt mer enn alle de andre.

Tabell 12 avslører at informantene i min undersøkelse kasusbøyer substantiv og at de ikke foretrekker nominativ fremfor oblik kasus. Med andre ord bøyer mine tospråklige informanter substantivene i alle kasus med unntak av genitiv. Men det er en tilleggsdimensjon i beherskelse av kasus, det må være kongruens i setningen.

Styring av kasus

Selv om Eva, Fríða og Hildur bøyer substantiv i sine tekster, må det påpekes at de ikke alltid tar hensyn til om deres bruk av kasus er i samsvar med det som er forventet i den konteksten, se Tabell 13. Dette var ikke tilfellet hos Ingvar, som hadde gjennomført samsvar i bøyningen av substantivene i sin fortelling.

Tabell 13: Oversikt over substantiv som ikke ble bøydd som forventet: **brukt** kasus og *forventet* kasus

	Norsk	nominativ	Akkusativ	Dativ	genitiv
Eva	frosk (best, entall)	<i>froskurinn</i>	froskinn		
	støvel (best,)	stígvélin		<i>stígvélunum</i>	
	brett (best, et)	bakkinn	<i>bakkann</i>		
	hund (best, et)		hundinn	<i>hundinum</i>	
Fríða	sko (best, et.)		skóinn	<i>skónum</i>	
	hund (best, et.)	<i>hundurinn</i>	hundinn		
		<i>hundurinn</i>	hundinn		
	mor (ubst., et.)	mamma	<i>mömmu</i>		
	frosk (best, et)	<i>froskurinn</i>	frosk		
	far (ubest, et.)	pabbi	<i>pabba</i>		
		<i>froskurinn</i>	frosk		
Hildur	frosk (best. et.)	<i>froskurinn</i>	froskinn		
	hund (best, et)	<i>hundurinn</i>	hundinn		
		<i>froskurinn</i>	froskinn		
		<i>froskurinn</i>	froskinn		
		<i>froskurinn</i>	froskinn		
			bollann	<i>bollanum</i>	
	sko (best. flt)		skóna	<i>skóm/skónum</i>	
	gutt (best, et.)		strákinn		<i>stráksins</i>
	seng (best, et.)		rúmið	<i>rúminu</i>	
	sko (best. flt)	<i>Skórnir</i>	skóna		
			skóna	<i>skónum</i>	
			hundinn	<i>hundinum</i>	
	kopp (best, et.)		bollann	<i>bollanum</i>	
			tærnar	<i>tánum</i>	
			hundinn	<i>hundinum</i>	
		<i>hundurinn</i>	hundinn		
	gutt (best, et.)	<i>strákurinn</i>	strákinn		
		<i>hundurinn</i>	hundinn		
	forsk (best. flt)	<i>froskarnir</i>	froskana		

Det viser seg at informantene ikke foretrekker nominativ fremfor oblike kasus. Informantene har derimot en tendens til å bruke en ordform som ligner et norsk ord og føyer til en akkusativ endelse. Eksempler på dette er no. *frosk*, isl. *froskur* (nom) *frosk* (akk), akkusativformen av *frosk* ligner på den norske formen, og det viser seg at barna foretrekker å bruke dette. I tillegg

er akkusativ den nøytrale objektsformen, dette kan være forklaringen på at barna bruker akkusativ i den grad de gjør.

Tabell 14 Sammendrag over brukt kasus og forventet kasus¹⁹

	Eva	Fríða	Hildur
nominativ for akkusativ	1	2	
nominativ for dativ	1		
akkusativ for nominativ	1	2	5
akkusativ for dativ	1	1	5
akkusativ for genetiv			1

Det viser seg at barna noen ganger bruker andre kasus enn en kunne ha forventet. Dette kan komme av at barna ikke fullt ut behersker kasuskongruens ennå. En viktig del av det å kunne bestemme hvilken kasus passer, er å kjenne til hvilke preposisjoner påvirker substantivet til å bøyes i akkusativ eller dativ. Transitive verb er også viktige i denne sammenhengen. Det er altså mange elementer som må koordineres.

Alle barna bruker andre kasusformer enn det en hadde forventet i den sammenhengen. Fríða bruker substantiv 17 ganger, og hun har fem avvik i kasusbøyningen. Eva har totalt 24 substantiv i sin islandske fortelling, fire av substantivene har en avvikende kasusbøyning. Hildur bruker 47 substantiv og har 11 ganger en avvikende bøyning av substantivene.

Hildur skiller seg litt fra Eva og Fríða fordi ikke hun bruker nominativ for akkusativ og dativ. Dette er en ganske interessant tendens. Grunnen til dette kan være at Hildur er den eneste som er suksessiv-tospråklig, hun flyttet til Norge da hun var 2 ½ år gammel. Det kan derfor tenkes at hun har tilegnet seg bruk av nominativ før hun flyttet til Norge og at det er grunnen til at hun ikke overgeneraliserer bruken av nominativ.

Alle de tre tospråklige informantene bøyer substantiv i akkusativ istedenfor nominativ, og dativ. Generelt kan de sies at akkusativ overbrukes, og informantene bruker sjelden dativ i fortellingene (jf. Tabell 12). En kunne kanskje ha forventet at barna ville overbruke nominativformen ettersom norsk ikke har kasus, men det viser seg altså at akkusativ blir hyppigst brukt av de fleste.

Ser vi på tilegnelsesrekkefølgen satt fram av Sigurðardóttir (2002) (jf. 8.2). Ser vi at alle barna definitivt har nådd første trinn. De overbrukes ikke nominativ, selv om Eva og

¹⁹ Når samme ord brukes mange ganger, telles det kun en gang.

Fríða i bruker nominativ for akkusativ og dativ (jf. Tabell 14 side 81). Det er forholdsvis få avvik i bruk av nominativ. Det som er påfallende, er at akkusativ overforbrukes. Akkusativ ble brukt 16 ganger på en avvikende måte. Akkusativ ble brukt hvor nominativ, dativ eller genitiv var forventede kasus. Dette kan forklares ved at objektets nøytrale form er akkusativ. Det er den formen som barna først behersker. Resultatene viser at barna har ennå ikke behersker fullt ut bruk av dativ og genitiv, selv om dativ forekommer i fortellingene til Eva og Hildur som Tabell 12 på side 78 viser.

Hildur prøver å bruke akkusativ som subjekt istedenfor nominativ. Eva bruker dativ riktig en gang, men ordet som står i dativ, er likt i dativ og akkusativ, og det er sammenhengen som bestemmer hvilket som er riktig. Hildur derimot bruker dativ tre ganger riktig. Det er altså ikke mulig å si om Eva og Hildur behersker fullt ut bruk av dativ, men de prøver, så det kan tyde på at de har begynt å bevege seg over på trinn fire i tilegnelsesrekkefølgen men at de fortsatt trenger litt tid før de klarer å bøye alle substantiv som forventet.

Jeg har ikke nok materiale for å kunne si noe sikkert om hvor langt i tilegnelsen av kasus barna er kommet, men mye tyder på at barna er på riktig vei, selv om det fortsatt finnes avvik i kasusbøyningen deres.

Kasus er viktig for sammenhengen, ettersom kasus markerer ordenes funksjon, for eksempel subjekt og objekt. Det viser seg alle barna bøyer substantiv, men utfordringen ligger hovedsakelig i å bestemme hvilken kasus skal brukes. Det påvirkes av styringselementer som verb og preposisjoner. Tilegnelsen av å opprette samsvar mellom styringselementene og substantivene, er tidkrevende og krever mye språklig stimulering av det språket som har den grammatiske kategorien kasus (i dette tilfellet islandsk).

8.4. Konklusjon

Det viser seg at den islandske fortellingen i større grad preges av språkkontakt enn den norske. Dette kan skyldes at barna vokser opp i Norge og får mye norskspråklig innputt. En annen årsak er trolig å finne i at barna antakelig var i tospråklig modus når de fortalte den islandske fortellingen, følgelig bærer fortellingen preg av det.

I utgangspunktet hadde jeg ikke forutsett at alle barna ville kodeveksle i fortellingene, og jeg forventet at Eva skulle kodeveksle mer enn de andre informantene (jf. 6.2). Men det viste seg at Hildur var den som hadde høyest frekvens av kodevekslinger i sin islandske fortelling.

Selv om det forekom en del kodeveksling i fortellingene, ble det ikke observert skifte i matrisespråket i fortellingene hos Eva og Fríða. Matrisespråket holdt seg stabilt gjennom hele fortellingen, og norsk var det innføyde språket i de islandske fortellingene. I Hildurs islandske fortelling tolker jeg det slik at det forkom to tilfeller av EL-øyer, og at det innføyde språket, norsk, dannet den grammatiske rammen i to av ytringsenhetene. I Evas norske fortelling brukte hun islandsk en gang. I det tilfellet var islandsk det innføyde språket, og norsk var matrisespråket.

Forekomsten av kodeveksling preges av variasjon og den har ulik funksjon. I de fleste tilfellene er kodevekslingens funksjon å bidra til flyt i fortellingen. Ord hentes fra norsk for å opprettholde flyten når de islandske ordene ikke er tilgjengelige. Kodeveksling forekommer også som et middel for å endre tema i fortellingen. Hildur overfører strukturer fra norsk til den islandske fortellingen. Strukturoverføringen kan tolkes som en måte å tilføre samtalen språklig variasjon og dybde.

Fríða, Hildur og Eva kan sies å være i tospråklig modus når de forteller den islandske fortellingen. Likevel kan de ikke sies å være i tospråklig modus i samme grad, ettersom kodeveksling forekommer kun en gang hos Fríða, men tretten ganger hos Hildur. Av den grunn vil jeg påstå at Hildur og Eva er i høyere grad av tospråklig modus enn det Fríða er. Eva er også i tospråklig modus når hun forteller den norske fortellingen, ettersom kodeveksling forekommer engang. Eva kan likevel sies å være i mindre grad av tospråklig modus i sin norske fortelling enn det hun er i den islandske fortellingen.

Alle barna kasusbøyer substantiv i sine fortellinger. De tre tospråklige barna kasusbøyer substantiv i tre kasus, nominativ, akkusativ og dativ. Ingen av dem bruker genitiv. Hildur brukte likevel en gang preposisjonen *til* for å markere eiendomsforhold på. Hildur, Eva og det enspråklige fokusbarnet Ingvar bruker dativ i fortellingene sine. Barna velger ikke alltid forventet kasus for alle substantivene. Avvikene i valg av kasus kan komme av at de ikke kjenner alle ordene som styrer kasus og hva som passer i ulike sammenheng.

Det at mine tre tospråklige informanter hadde større problemer med å opprette samsvar mellom styringselementer for kasus og substantivene de kasusbøyde enn det den enspråklige informanten Ingvar hadde, kan tyde på at på at samsvar i bøyning og valg av kasus er innfløkt. Det kan tenkes at begrenset innputt i språktilegnelsesfasen i en diasporasituasjon kan føre til at tilegnelsen av innfløkte grammatiske kategorier tilegnes saktere hvis språkbrukeren i liten grad disponeres for språket.

Hildur bruker ikke nominativ feil, men Eva og Fríða velger i enkelte tilfeller nominativ istedenfor akkusativ og dativ. Grunnen til dette kan være den at Hildur bodde de

første 2 ½ årene av livet sitt på Island. Det kan tenkes at nettopp denne perioden fra fødselen til ca. 2 år er viktig for tilegnelse av kasus.

Fríða brukte færrest substantiv og har forholdsvis mange avvik i valg av kasus. Forklaringen kan ligge i at hun har fått mindre språklig innputt enn de to andre barna, ettersom hun har bodd hele livet i Norge. I tillegg er hun en av de yngste informantene og det kan hende at den aldersforskjellen som er mellom henne og Eva gir utslag på denne måten. Hildur og Fríða var like gamle da intervjuene ble tatt. Det viser seg at Hildur er kommet lenger i sin språktilegnelse. Personlige egenskaper kan også påvirke resultatet, Hildur er utadvent og meddelsom, Fríða derimot var veldig sjenert og ordknapp.

Måten barna har tilegnet seg språkene på, er viktig fordi deres språktilegnelsesprofil kan hjelpe oss i å forstå barnas språkvalg og resultatene for undersøkelsen. Det er veldig viktig å få innsikt i barnas språktilegneshistorikk. Eksempler på dette er når barna lærer seg språkene, hvor de lærer dem, og barnets og familiens språkvalg.

Det viser seg at språkkontakt i større grad preger de fortellingene som ble fortalt på islandsk. Barna var i tospråklig modus og kodevekslet i ulik grad. Grunnen til at barna kodeveksler mer i de islandske fortellingene enn de norske, kan være den at de bor og lærer islandsk i Norge. Målet mitt var å få barna til å være i enspråklig islandsk og enspråklig norsk modus når de fortalte froskehistorien. Det viste seg derimot at Hildur og Fríða var i enspråklig norsk modus da de fortalte på norsk. Eva var i tospråklig modus da hun fortalte på norsk. Alle barna var i tospråklig modus da de fortalte froskehistorien på islandsk. Spørreskjemaet avslørte at de tospråklige barna vanligvis befinner seg i enspråklig norsk modus og i ulik grad av tospråklig modus. I tillegg avviste jeg ikke norske ord i de islandske fortellingene og bidro dermed med at begge språkene var aktivert under innsamlingen av de islandske fortellingene.

Alle barna tilegner seg islandsk i Norge og bruker begge sine språk daglig. Deres språksituasjon ser ut til å påvirke deres tilegnelse av den grammatiske kategorien kasus. Alle de tre tospråklige barna hadde avvik i kasusbøyningen av substantiv, men det islandske kontrollbarnet Ingvar hadde ikke avvik i kasusbøyningen. Barnas avvik er likevel ikke tilfeldige, men ser ut til å følge utviklingsmønstret for tilegnelse av kasus. Barna overbruker akkusativ antakelig fordi det er den nøytrale objektformen. Eva og Hildur har begynt å bruke dativ, så de har begynt å bruke andre kasusformer enn bare nominativ og akkusativ. Det kan tenkes at det tar lengre tid for de tospråklige barna tilegne seg bruk av kasus fordi de ikke hører islandsk i samme grad som kontrollbarnet Ingvar.

9. Diskusjon av konklusjonene

Studien har belyst tospråklige barns språkutvikling ved å undersøke fortellerferdighet og språkkontakt i fortellinger. I den forbindelse ble tre tospråklige barn intervjuet. De var alle femåringer da deres fortellinger ble samlet inn.

9.1. Fortellerferdighet: overordnet sammenheng og kohesjon

Mitt første delmål var å undersøke fortellerferdigheter. Det valgte jeg å gjøre ved å undersøke hvordan barna oppretter overordnet sammenheng og kohesjon ved hjelp av forbindere. I tillegg drøftet jeg om det så ut til å være samsvar mellom grad av overordnet sammenheng og grad av kohesjon i fortellingene.

I forbindelse med det første delmålet presenterte jeg antakelser i kapittel 6.2. Jeg antok at informantene hadde aldersadekvate fortellerferdigheter og at de hadde begynt å etablere sammenheng i sine fortellinger selv om fortellingene fortsatt i stor grad var billedavhengige.

Fortellingene til de tospråklige barna hadde en aldersadekvat overordnet sammenheng selv om den overordnede sammenhengen i Fríðas fortelling var litt under gjennomsnittet. Begge Evas fortellinger skiller seg fra de andre fortellingene som ble samlet inn, fordi den overordnede sammenhengen minner om det Ragnarsdóttir (2004) fant hos syvåringer.

Til tross for at fortellingene var aldersadekvate, var de i en stor grad billedavhengige. Det vil si at lytteren var avhengig av å ha tilgang til fortellingens kilde, her boken med froskehistorien. Alle de tospråklige barna nevnte to av nøkkelkomponentene eksplisitt i begge sine fortellinger. Alle hadde med at det oppsto letning inne i huset og at gutten fant en frosk på slutten. Men ikke alle nevnte at frosken forsvant, og kun en av informantene (Eva) koblet forsvinningen av frosken i begynnelsen til frosken gutten fant på slutten.

Det viste seg å være store individuelle forskjeller i etablering av overordnet sammenheng i fortellingene. Forskjellene var større mellom de tospråklige barna enn mellom de enspråklige kontrollbarna. Grunnen til dette kan være den at de enspråklige informantene var mer innbyrdes like enn det de tospråklige barna var. Alle de tre enspråklige informantene har hatt en enspråklig oppvekst og har hele sitt liv bodd i ett land. De tre tospråklige barna har derimot veldig ulik språktilegnelsesprofil. Forskjellene mellom de tospråklige barna kan også delvis forklares av aldersforskjell mellom informantene. Det var sju måneders forskjell

mellom Eva som var fem år og ti måneder da hun ble intervjuet og Fríða og Hildur som begge var fem år og tre måneder da de ble intervjuet. Resultatene fra grad av overordnet sammenheng viser likevel at det var større forskjell mellom Fríða og Hildur enn det var mellom Hildur og Eva. Dette kan muligens forklares ved barnas personlighet. Fríða var veldig sjenert, men Hildur var veldig meddelsom. Følgelig ble Fríðas fortellinger kortfattet, men Hildurs fortellinger lange og preget av variasjon.

Det var også stor aldersforskjell mellom de enspråklige informantene, men det kan hende at aldersvariabelen gir et større utslag hos de tospråklige barna enn hos de enspråklige barna. Dette indikerer muligens at aldersforskjell påvirker resultatet mer hos de tospråklige barna og bidrar muligens til at andre variabler forsterkes. Hvis det er riktig, betyr det at det er spesielt viktig å sørge for at informantene er akkurat like gamle når språk hos tospråklige barn i denne aldersgruppen skal undersøkes.

En annen viktig side ved sammenheng er den lingvistiske kohesjonen, som jeg valgte å belyse ved å undersøke bruk av forbindere i fortellingene. Jeg antok at barna ville variere noe i valg av forbindere og at subjunksjoner kunne forekomme i fortellingene.

Det viste seg at de tospråklige barna varierer en del i bruk av forbindere i fortellingene. Både Hildur og Eva brukte subjunksjoner i begge sine fortellinger og Fríða hadde en subjunksjon i sin norske fortelling. Fríða brukte derimot ikke subjunksjoner i sin islandske fortelling og begge hennes fortellinger preges av bruk av påpekende forbindere. Dette kan gi uttrykk for en språkutviklingsforskjell, Fríða var en av de yngste informantene som deltok i undersøkelsen.

To av informantene har høy frekvens av den sekvensielle forbinderen *også*. Dette er den samme tendensen som er til stede i fortellingene hos de enspråklige kontrollbarna. Den høye frekvensen av sekvensielle forbindere fant også Ragnarsdóttir hos den samme aldersgruppen. Hun fant at dette avtok ettersom fortellerne ble eldre (1992).

En annen observasjon er at alle de tre tospråklige barna bruker mer konjunksjonen *og* enn de to enspråklige norske barna. Den samme tendensen til mye bruk av *og* viser seg også hos den enspråklige islandske gutten Ingvar.

Det viser seg en tendens til samsvar mellom overordnet sammenheng og lingvistisk kohesjon. Tydeligst kommer denne tendensen til uttrykk hos Fríða. Det viser seg at hun bruker flere typer konjunksjoner og en subjunksjon i sin norske fortelling. I tillegg fikk hun en høyere skåre for overordnet sammenheng i den norske fortellingen. Tendensen viser seg også hos Eva og Hildur. Eva har i høy grad overordnet struktur og hun bruker subjunksjoner i sine fortellinger og bruker ikke påpekende forbindere. Den overordede strukturen i Hildurs

fortellinger er ligger i overkant av gjennomsnittet og hun bruker subjunksjoner i sine fortellinger.

Fortellerferdighetene til Hildur og Eva er ganske like i islandsk og norsk. Fríða ser ut til å ha litt bedre fortellerferdigheter i norsk enn i islandsk. Selv om det viser seg en tendens til at det er samsvar mellom grad av overordnet sammenheng og grad av lingvistisk kohesjon i fortellingene, er det for få informanter til at en kan trekke denne konklusjonen generelt.

9.2. Språkkontakt og barnas språklige situasjon

Mitt andre delmål var å undersøke språkkontakt i fortellingene. Først har jeg analysert i hvilken grad fortellingene preges av språkkontakt sett i lys av den språklige situasjonene barna har vokst opp med. Antakelser jeg satte frem knyttet til dette første temaet (jf. 6.2) var at de islandske fortellingene ville bære mer preg av språkkontakt enn deres norske fortellinger.

Gjennom analysene fikk jeg antakelsen bekreftet. Det viste seg altså at de islandske fortellingene i større grad preges av språkkontakt enn de norske. Det var kun ett tilfelle av kodeveksling i de norske fortellingene, hos Eva.

Jeg antok at Eva ville kodeveksle mer enn de to andre informantene. Det viste seg at jeg tok feil. Hildur var den som kodevekslet mest. Det viste seg at det forekommer variert kodeveksling hos de tospråklige informantene, særlig hos Eva og Hildur. Alle barna kan sies å ha vært i tospråklig modus da de fortalte den islandske fortellingen, men Eva var også i tospråklig modus da hun fortalte den norske fortellingen, ettersom kodeveksling forekom der hos henne. Hildur og Fríða kan sies å ha vært i enspråklig norsk modus da de fortalte de norske fortellingene.

Det ser ut til at kodevekslingens hovedfunksjon var å unngå brudd i fortellingen ved å bruke norske ord i den islandske fortellingen. Det forekommer også strukturoverføringer mellom språkene. Hildur ser ut til å ha brukt en norsk grammatisk struktur to ganger i sin islandske fortelling.

Grunnen til at de islandske fortellingen i større grad preges av språkkontakt enn de norske, kan skyldes det at barna vokser opp i Norge. De får mer variert norskspråklig innputt i det daglige enn det de får av islandsk. Barna har også veldig forskjellig språklig profil. Eva og Fríða er simultan-tospråklige og Hildur er suksessiv-tospråklig. Begge foreldrene til Fríða og Hildur er islandske, men Evas foreldre er henholdsvis islandsk og norsk. Eva og Hildur har

delar av sin språktilegnelse bodd på Island men de bodde i Norge da de ble intervjuet. Fríða har derimot bodd hele sitt liv i Norge.

Det kan hende at noe i barnas tospråklige profil kan ha utløst kodevekslingen. Eva er den av barna som antakelig i størst grad bruker begge sine språk hjemme og i samtaler med moren. Men spørreskjemaene avdekket også at de andre tospråklige barna oftere befinner seg i tospråklige modus enn de befinner seg i enspråklig islandsk modus. Altså befinner de alle seg også oftere i enspråklig norsk modus enn enspråklig islandsk modus. Det vil si at alle de tospråklige barna stort sett befinner seg i mer eller mindre grad av tospråklig modus. Hildur kan da sies i størst grad å ha vært i tospråklig modus da hun fortalte den islandske fortellingen, ettersom hun var den som hadde flest tilfeller av kodeveksling i sin fortelling. Fríða derimot var i minst grad i tospråklig modus da hun fortalte froskehistorien ettersom hun kun kodevekslet en gang i sin islandske fortelling.

En annen side ved språkkontakt som jeg ønsket å undersøke, var hvorvidt barna kausbøyde substantivene de brukte. Jeg antok at barnas ferdigheter i å bruke kasus ikke er aldersadekvate og at en høyere andel substantivene vil stå i nominativ enn oblique kasus.

Resultatet viser seg å være at de tre tospråklige barna bøyer substantiv i kasus. Alle tre informantene bruker nominativ og akkusativ, men kun Hildur og kontrollbarnet Ingvar bruker dativ i sine fortellinger. Den enspråklige Ingvar har ikke avvikende bøyning av substantivene han brukte. Ingen av informantene bruker genitiv. Barna kan bøye substantiv i kasus, men noen ganger velger de feil kasus. Dette kan komme av at de ikke kjenner alle ordene som styrer kasus og hvilken kasus som er passende i ulike sammenhenger.

Det viser seg også at barna ikke overbruker nominativ slik jeg hadde antatt, selv om Eva og Fríða to ganger bruker nominativ istedenfor oblique kasus. Hildur bruker derimot ikke nominativ i stedet for oblique kasus, som Eva og Fríða gjorde. Hildur er den ene som har en suksessiv-språktilegnelse og kom flyttet til Norge da hun var 2 ½ år gammel. Dette kan derfor tyde på at den perioden hun bodde på Island, har vært viktig for innlæringen av kasus. De tospråklige barna ser ut til å være på god vei med å utvikle ferdigheter i bruk og bøyning av kasus selv om det ser ut til at de ikke har aldersadekvate ferdigheter ennå.

9.3. Oppsummering

Denne studien har vært lærerik, jeg mener jeg har fått svar på forskningsspørsmålene mine. Men disse var ikke alltid som forventet. Det viser seg å være store individuelle forskjeller mellom informantene. Det har vært interessant å undersøke hvilke faktorer som kan ha

påvirket resultatet. Resultatene fra denne studien avdekker noen tendenser. Aldersfaktoren er antakelig en veldig viktig faktor når vi undersøker tospråklige barns språklige produksjon og hvis det er mange måneders forskjeller mellom informantene, kan det forsterke de individuelle forskjellene og påvirke resultatet. I denne studien var språktilegnelsesprofilen veldig viktig for å avdekke barnas og familiens språkvalgsmonster i tilknytting til språkkontakt i fortellingene og utvikling av den grammatiske kategorien kasus.

9.4. Avsluttende kommentarer

Det er mange tendenser som viser seg i denne studien som det hadde vært interessant å følge opp videre. Det viser seg for eksempel at de tospråklige barna, og den enspråklige informanten, bruker forholdsvis mer konjunksjonen *og* enn de enspråklige norske informantene gjør. Dette hadde det vært interessant å undersøke nærmere. Det hadde vært interessant å vite om dette kun er tilfeldig eller om dette er påvirkning fra islandsk. Likeså er det flere av resultatene som avdekker tendenser, men på grunn av et lite utvalg er det vanskelig å trekke avgjørende konklusjoner.

I utgangspunktet var målet mitt å lokke frem to fortellinger, på islandsk og norsk, begge fortalt i enspråklig modus. Det ble ikke slik. De islandske fortellingene ble preget av kodevekling. Det var en interessant vending av studien, som hadde vært mulig å utnytte i ennå større grad. Det kan for eksempel gjøres ved å samle inn fortellinger fortalt i tospråklig modus og legge til rette for mye naturlig kodevekling.

Nå har informantene begynt på skole og har allerede fått den første lese- og skriveopplæringen. Det hadde vært meget interessant var å undersøke informantenes utvikling av lese og skriveferdigheter og sammenligne med resultatene fra denne studien, for å undersøke om det er sammenheng mellom utvikling av lese og skriveferdigheter hos tospråklige barn, og utvikling av fortellerferdigheter.

Denne studien er et bidrag til forskningen av froskehistorien, men den er også et bidrag til tospråklighetsforskningen både i Norge og på Island. Jeg håper at den kan gi et nyttig innblikk inn i mine informanternes tospråklige utvikling på det tidspunktet fortellingene ble samlet inn.

10. Litteratur

- Andreassen, Anne Berit (1997): "*åsså var det to frosk*" *En studie av fortellerkompetansen til barn med språkvansker*. Hovedoppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo : Universitetet i Oslo
- Bamberg, Michael G. W (1987): *The acquisition of narratives. Learning to use language*. Berlin : Mouton de Gruyter. (New Babylon. Studies in the social sciences nr 49)
- Berman, Ruth A og Dan Isaac Slobin (red.) (1994): *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental Study*. New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Clark, Eve V.(2003): *First language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Edda-dikt*. Oversatt av Ludvig Holm-Olsen. Oslo : J.W. Cappelens Forlag, 1975.
- Eddukvæði*. Gísli Sigurðsson (red.). Reykjavík : Mál og menning, 1999.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad (1998): *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo : Gyldendal.
- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie og Kjell Ivar Vannebo (1997): *Norsk referansegrammatikk*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Field, Fredric W. (2002): *Linguistic borrowing in bilingual context*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company. (Studies in Language companion series, nr 62)
- Fishman, Joshua A. (2000): "Who speaks what language to whom and when?" I: *The bilingualism reader*. Li Wei (red.). London : Routledge. (Utk. første gang 1965)
- Grosjean, François (1998): "Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues." I: *Bilingualism: Language and cognition*, vol. 1, nr. 2, s. 131-149.
- Grosjean, François (2000): "Processing mixed language: issues, findings, and models." I: *The bilingualism reader*. Li Wei (red.). London : Routledge. (Utk. første gang 1997)
- Haugen, Einar (1989): "The rise and fall of an immigrant language. Norwegian in America." I: *Investigating obsolescence: studies in language contraction and death*. Nancy C. Dorian (red.) Cambridge : Cambridge University Press.
- Karker, Allan (1983): "Otte sprog i Norden." I: *Språkene i Norden*. Molde, Bertil og Allan Karker (red.). Oslo: Cappelen. (Nordisk språksekretariats skrifter)
- Lanza, Elizabeth (1992): "Can bilingual two-year-olds code switch?" I: *Journal of Child Language*, vol. 19, nr. 3, s. 633-658.

- Lanza, Elizabeth (2001): "Temporality and language contact in narratives by bilingual in Norwegian and English." I: *Narrative development in a multilingual context*. Ludo Verhoeven and Sven Strömqvist (red.). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company. (Studies in bilingualism vol. 23)
- Lanza, Elizabeth (2004): *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective*. Oxford : Oxford University Press
- Li Wei (2000): "Dimensions of bilingualism." I: *The bilingualism reader*. Li Wei (red.). London-New York : Routledge.
- Lie, Svein (1990): *Kontrastiv grammatikk – med norsk i sentrum*. Oslo : Novus forlag.
- Lindberg, Inger, Päivi Juvonen og Åke Viberg (1990): "Att berätta på två språk - en studie av tvåspråkiga barns återberättelser på första - och andraspråket." I: *Samtal och språkundervisning: studier til Lennart Gustavssons minne*. Ulrika Nettelbladt, Gisela Håkansson og Lennart Gustavsson (red.) Linköping : Universitetet i Linköping. (Linköping studies in arts and science)
- Mackey, William F. (2000): "The description of bilingualism." I: *The bilingualism reader*. Li Wei (red.). London : Routledge. (Utk. første gang 1962)
- Mayer, Mercer (1967): *A boy, a dog, and a frog*. New York : Penguin Books.
- Mayer, Mercer (1969): *Frog, where are you?* New York : Penguin Books.
- Mayer, Mercer og Marianna Mayer (1975): *One frog to many*. New York : Penguin Books.
- Myers-Scotton, Carol (1997): "Code-switching." I: *Handbook of sociolinguistics*. I. F. Coulmas (red.). Oxford : Blackwell Publishers.
- Myers-Scotton, Carol (2000): "Code-switching as indexical of social negotiations." I: *The bilingualism reader*. Li Wei (red.). London : Routledge. (Utk. første gang 1988)
- Myers-Scotton, Carol. *Overview of Codeswitching: the use of two or more linguistic varieties in the same clause*. URL: <http://www.myers-scotton.com/MLF.pdf> [Lesedato: 25.10.2006]
- Nistov, Ingvild (2001): "Reference continuation in L2 narratives of Turkish adolescents in Norway." I: *Narrative development in a multilingual context*. Ludo Verhoeven og Sven Strömqvist. (red.). Amsterdam : John Benjamins Publishing. (Studies in bilingualism vol. 23)
- Orgland, Ivar og Frederik Raastad (1981): *Lær litt islandsk. Eit utval av lette islandske tekster og korte utdrag frå norrøn dikting med ordforklaringar, lydlære og grammatikk* [sic.]. Oslo : NKS - forlaget

Pearson, Barbara Zurer (2002): "Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami." I: *Language and literacy in bilingual children*. Kimbrough Oller og Rebecca E. Eilers (red.). Clevedon : Multilingual Matters. (Child language and child development 2)

Personopplysningsloven. Lov om behandling av personopplysninger av 14. apr. 2000 nr 31.

URL: <http://www.lovdato.no/all/nl-20000414-031.html> [Lesedato 27.10.2006].

Poplack, Shana (2000): "Sometimes I'll start a sentence in Spanish *y termino en español*: toward a typology of code-switching." I: *The bilingualism reader*. Li Wei (red.). London : Routledge. (Utk. første gang 1979/1980)

Ragnarsdóttir, Hrafnhildur (1992): "Episodic structure and interclausal connectives in Icelandic children's narratives." I: *Berättelser för och av barn*. Ragnhild Söderbergh (red.). Lund : Colloquium Pædolinguisticum Lunensis. (Child language research institute nr 8)

Ragnarsdóttir, Hrafnhildur (2004): "Sögubygging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna – allmenn einkenni og einstaklingsmunur." I: *Uppeldi og menntun*, vol.13, nr.2, s. 9-31.

Ragnarsdóttir, Hrafnhildur, Hanne Gram Simonsen og Kim Plunkett (1999): "The acquisition of past tense morphology in Icelandic and Norwegian children : an experimental study." I: *J. Child language*, vol.26, s. 577-618.

Romaine, Suzanne (1989): *Bilingualism*. Oxford : Basil Blackwell. (Language in society, 13)

Sebastián, Egenia og Dan I. Slobin (1994) "Chapter IIIc. Development of linguistic forms: Spanish." I: *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Ruth A Berman, og Dan I. Slobin (red.). New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Sigurðardóttir, Herdís Þuríður (2002): *Fallmörkun í barnamáli : hvernig læra íslensk börn að nota föll?* Masteroppgave i islandsk lingvistikk. Reykjavík : Islands Universitet.

Simonsen, Hanne Gram og Rolf Theil (2005): "Morfologi." I: *Språk en grunnbok*. Kristian Emil Kristoffersen, Hanne Gram Simonsen, Andreas Sveen (red.). Oslo : Universitetsforlaget.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters. (Multilingual Matters, 7)

Strömquist, Sven og Ludo Verhoeven (red.) (2004): *Relating events in narrative: volume 2. Typological and contextual perspectives*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.

Svendsen, Bente Ailin (2004): *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Avhandling for dr. art-graden. Institutt for lingvistiske fag. Oslo : Universitetet i Oslo.

Þráinsson, Höskuldur (1995): *Handbók um málfræði*. Reykjavík : Námsgagnastofnun.

Tkatchenko, Elena Sergeevna [ikke avsluttet]: “Mental Lexical Structure in L1, L2 and Bilingual Acquisition.” Avhandling for dr. art - graden. Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Oslo : Universitetet i Oslo.

Verhoeven, Ludo og Sven Strömquist (2001): *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.

Valvatne, Helene og Margareth Sandvik (2002): *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo : Cappelen akademisk forlag.

Vedlegg 1: Informasjon til alle foreldrene

Drammen 2. februar 2005

Informasjon til foreldre**Orientering om prosjektet ”Fortellinger på to språk”**

Ansvarlig for prosjektet er undertegnede, Sigríður Vilhjálmsdóttir. Jeg studerer på institutt for lingvistiske fag ved Universitetet i Oslo. Der studerer jeg norsk som andrespråk og er tatt inn på et masterprogram. Veileder er Anne Golden, Førsteamanuensis ved Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo.

Prosjektet vil gå ut på å samle inn fortellinger fortalt av enspråklige og tospråklige førskolebarn. Grunnen til at jeg er interessert i dette området, er at barna våre er veldig flinke til å tilegne seg språk. Språkinnlæringen som foregår i barnehagen skjer i samhandling med andre barn og voksne i barnehagen. Barn liker å fortelle og det er derfor en fin måte å få tilgang til deres språk.

Materialet vil samles inn gjennom samtaler, fortellinger og foreldre vil bli bedt om å svare på et spørreskjema. Dette vil danne grunnlaget for min masteroppgave. For å samle inn dette materialet er jeg avhengig av å bruke lydopptak. Innsamlingen av fortellingene vil foregå på følgende måte. Jeg vil vise barnet en bildebok, som har illustrert en historie. Barnet vil få tid til å bla igjennom boken før jeg ber barnet om å fortelle historien til meg. De tospråklige barna vil bli bedt om å fortelle historien to ganger, først på morsmålet og så på norsk. Fortellingene vil bli tatt opp på lydbånd.

Det er viktig for meg å fremheve at innsamlet materiale vil bli behandlet konfidensielt i prosjektperioden og anonymisert ved prosjektslutt. Min veileder vil ha tilgang til materialet for å kunne assistere meg med utarbeidelsen. Jeg har tatt relevante forholdsregler angående personvern og har meldt prosjektet til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Planlagt prosjektslutt er 1.juli 2006 og senest på dette tidspunkt vil alle opptak bli slettet og datamaterialet i sin helhet vil bli anonymisert.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig og om dere ønsker å trekke dere på et eller annet tidspunkt er det bare å gi beskjed. Det vil ikke medføre noen konsekvenser. De som vil vite mer om prosjektet kan ta kontakt med Sigríður Vilhjálmsdóttir på tlf. 000 00 000.

Sigríður Vilhjálmsdóttir

Adresse

Tlf. 000 00 000

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Drammen 2. februar 2005

Samtykkeskjema

Tillatelse til opptak.

Jeg gir herved tillatelse for at mitt barn deltar i prosjektet ”Fortellinger på to språk”. Jeg har lest informasjonsbrevet og er innforstått med at:

- Målet med studien er å beskrive tospråklige og enspråklige barns fortellinger.
- Lydopptak blir brukt for innsamling av materiale til en masteravhandling, og at disse blir slettet ved prosjektslutt den 1. juli 2006.
- At mitt barn blir tatt opp på lydbånd i forbindelse med innsamlingen av fortellingene
- Materialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Opptakene blir analysert av Sigríður Vilhjálmsdóttir og vil bli tilgjengelige for hennes veileder.
- Deltakelse i prosjektet er frivillig og det er mulig å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt før prosjektslutt.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Punktene ovenfor er i samsvar med personopplysningsloven og etiske retningslinjer for forskningsprosjekter.

Dato

Barnets navn

Foreldre/Foresatte

- Vennligst lever inn samtykkeskjemaet eller gi beskjed innen 10. februar 2005.
- Opptakene skje i løpet av de nærmeste ukene.

Vennlig hilsen
Sigríður Vilhjálmsdóttir
Tlf. 000 00 000

Vedlegg 3: Spørreskjema til foreldre til tospråklige barn

16. februar 2005

Kjære foreldre/foresatte

Dette er et spørreskjema som jeg ber dere svare på. Grunnen er at jeg trenger å samle inn litt bakgrunnsinformasjon i forbindelse med prosjektet "Fortellinger på to språk". Informasjonen på dette spørreskjemaet vil bli anonymisert og vil ikke kunne spores tilbake til dere. Det er frivillig å svare på spørsmålene og hvis det er noe du ikke vil svare på er det i orden. På forhold takk for samarbeidet.

Bakgrunnsinformasjon

Barnets navn _____

Barnets fødselsdato, (måned og år): _____

Barnet er: ___ Jente

___ Gutt

Er barnet født i Norge? ___ja

___nei Hvis nei, hvor er barnet født (land)? _____

Hvilket språk er barnets morsmål? _____

Behersker barnet noen andre språk? _____

Hvilket språk er morens morsmål? _____

Hvilket språk er farens morsmål? _____

Går barnet i barnehage? Ja ___ Fra (år) _____

Nei ___

Har barnet søsken?

Ja () Hvor mange? ___ Hvor gamle er søsknene

Nei ()

Har barnet bodd andre steder enn i Norge? Ja ___

Hvor og hvor lenge?

Nei ___

	Islandsk	Norsk
Når ble barnet først eksponert for språkene?		
Når begynte barnet å lære seg språkene?		
Hvor har barnet lært seg språkene?		

Har barnet reist til Island de siste 3 årene?

___ ja.

Hvis ja hvor lenge har barnet oppholdt seg på Island de siste 3

årene ca. ___

___ nei

Får dere noen ganger besøk fra Island?

Spørsmål om fortellinger

Liker barnet å bli lest for?

- ___ alltid
- ___ ofte
- ___ noen ganger
- ___ sjelden
- ___ aldri

Liker barnet å høre på eventyr, historier?

- ___ alltid
- ___ ofte
- ___ noen ganger
- ___ sjelden
- ___ aldri

Hvor ofte leses det for barnet?

- ___ Hver dag
- ___ 4-6 ganger i uken
- ___ 1-3 ganger i uken
- ___ ganger i måneden
- ___ aldri

Forteller barnet om ting de opplever
og /eller tenker på?

- ___ ofte
- ___ noen ganger
- ___ sjelden
- ___ aldri

Snakker barnet høyt når det leker for seg selv?

- ___ ofte
- ___ noen ganger
- ___ sjelden
- ___ aldri
- ___ vet ikke

Dikter barnet opp historier det forteller til andre?

- ___ ofte
- ___ noen ganger
- ___ sjelden
- ___ aldri
- ___ vet ikke

Til foreldre til tospråklige barn:

Spørsmål om språkvalg:

Behersker barnets foreldre både islandsk og norsk?

___ ja

___ nei

	Norsk	Islandsk
Mor	<ul style="list-style-type: none"> • Snakker ikke språket • Litt (noen få ord og fraser) • Ganske godt • Veldig godt • Flytende • Har det som morsmål 	<ul style="list-style-type: none"> • Snakker ikke språket • Litt (noen få ord og fraser) • Ganske godt • Veldig godt • Flytende • Har det som morsmål
Far	<ul style="list-style-type: none"> • Snakker ikke språket • Litt (noen få ord og fraser) • Ganske godt • Veldig godt • Flytende • Har det som morsmål 	<ul style="list-style-type: none"> • Snakker ikke språket • Litt (noen få ord og fraser) • Ganske godt • Veldig godt • Flytende • Har det som morsmål

Hvilket språk snakker foreldrene seg imellom? _____

Hvis et eller begge av foreldrene behersker både islandsk og norsk, på hvilket språk pleier dere å svare barnet når det henvender seg til dere på det språket som ikke er deres morsmål?

Mor	Far
<ul style="list-style-type: none"> • Jeg svarer barnet på det språket barnet innleder samtalen med • Jeg lytter til barnet og svarer på mitt morsmål • Gjentar barnets utsagn på mitt morsmål, og svarer. • Jeg later som om jeg ikke forstår barnet. Prøver å få barnet til å si det på mitt morsmål. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg svarer barnet på det språket barnet innleder samtalen med • Jeg lytter til barnet og svarer på mitt morsmål • Gjentar barnets utsagn på mitt morsmål, og svarer. • Jeg later som om jeg ikke forstår barnet. Prøver å få barnet til å si det på mitt morsmål.

Hvilket språk bruker **familien** generelt i følgende situasjoner?

	Bare på norsk	Mer norsk enn islandsk	Like mye norsk som islandsk	Mer islandsk enn norsk	Bare på islandsk	Vanskelig å svare på
Hjemme, blant familiemedlemmer?						
Blant venner av familien						
I barnehagen						

Hvilket språk bruker **barnet** i samhandling med familien og lekekamerater?

	Bare på norsk	Mer norsk enn islandsk	Like mye norsk som islandsk	Mer islandsk enn norsk	Bare på islandsk	Vanskelig å svare på
Hjemme:						
Med mor						
Med far						
Med søsken 1						
Med søsken 2						
Med besteforeldre 1						
Med besteforeldre 2						
Andre slektninger						
Lekekamerater i barnehagen						
Lekekamerater utenom barnehagen						
Andre						
Når barnet leker alene, hvilket språk er lekespråket?						

Hvilket språk bruker **familiemedlemmer og lekekamerater** i samhandling med barnet?

	Bare på norsk	Mer norsk enn islandsk	Like mye norsk som islandsk	Mer islandsk enn norsk	Bare på islandsk	Vanskelig å svare på
Hjemme:						
mor						
far						
søsken 1						
søsken 2						
Besteforeldre 1						
Besteforeldre 2						
Andre slektninger						
Lekekamerater i barnehagen						
Lekekamerater utenom barnehagen						
Andre						

Spørsmål om ulike medier og språk

	Bare på norsk	Mer norsk enn islandsk	Like mye norsk som islandsk	Mer islandsk enn norsk	Bare på islandsk	På andre språk	kommentarer
Barnet blir lest for							
Hører barnet på musikk							
Barnet ser på video/DVD							
Barnet spiller dataspill							
Barnet hører på historier på cd eller kassett							
Tv/ Radio							

Språklige ferdigheter:

Hvordan vil du karakterisere ditt barns muntlige ferdigheter i islandsk og norsk:

Islandsk:

flytende veldig gode gode nokså bra ganske mangelfulle veldig mangelfulle

Norsk:

flytende veldig gode gode nokså bra ganske mangelfulle veldig mangelfulle

Hvordan vil du karakterisere ditt barns forståelse i islandsk og norsk?

(Hvor mye forstår barnet av det, det hører på begge språk?)

Islandsk:

Utmerket veldig god god nokså god ganske mangelfull veldig mangelfull

Norsk:

Utmerket veldig god god nokså god ganske mangelfull veldig mangelfull

Spørsmål om språklig kontekst. Sett en strek under det som passer best.

Hvor ofte er barnet i enspråklig islandsk språkkontekst? (kommuniserer bare med enspråklige islandske språkbrukere, som ikke forstår norsk)

Stort sett alltid veldig ofte ganske ofte noen ganger ganske sjelden veldig sjelden nesten aldri.

Hvor ofte er barnet i enspråklig norsk språkkontekst? (kommuniserer bare med enspråklige norske språkbrukere, som ikke forstår islandsk)

Stort sett alltid veldig ofte ganske ofte noen ganger ganske sjelden veldig sjelden nesten aldri.

Hvor ofte er barnet i tospråklig islandsk - norsk språkkontekst? (kommuniserer med språkbrukere som behersker både islandsk og norsk)

Stort sett alltid veldig ofte ganske ofte noen ganger ganske sjelden veldig sjelden nesten aldri.

Er det noe dere vil tilføye når det gjelder deres barns tospråklige utvikling som dere vil fortelle men som ikke har vært spurt om i dette spørreskjemaet om så skriv gjerne kommentarer.

På forhånd takk for hjelpen

Hilsen

Sigríður Vilhjálmsdóttir

Hvis det er noen spørsmål, ta gjerne kontakt tlf. 000 00 000

Vedlegg 4: Spørreskjema til foreldre til enspråklige barn

16. februar 2005

Kjære foreldre/foresatte

Dette er et spørreskjema som jeg ber dere svare på. Grunnen er at jeg trenger å samle inn litt bakgrunnsinformasjon i forbindelse med prosjektet "Fortellinger på to språk". Informasjonen på dette spørreskjemaet vil bli anonymisert og vil ikke kunne spores tilbake til dere. Det er frivillig å svare på spørsmålene og hvis det er noe du ikke vil svare på er det i orden.

Hvis det viser seg at jeg trenger mer informasjon og det er i orden for dere at jeg tar kontakt med dere, vennligst skriv telefonnummer her: _____. På forhold takk for samarbeidet.

Bakgrunnsinformasjon

Barnets navn _____

Barnets fødselsdato, (måned og år): _____

Barnet er en: ___ Jente

___ Gutt

Er barnet født i Norge? ___ja

___nei Hvis nei, hvor er barnet født (land)? _____

Hvilket språk er barnets morsmål? _____

Behersker barnet noen andre språk? _____

Hvilket språk er morens morsmål? _____

Hvilket språk er farens morsmål? _____

Går barnet i barnehage? Ja ___ Fra (år) _____

Nei ___

Har barnet søsken? Ja () Hvor mange? ___ Hvor gamle er søsknene _____

Nei ()

Har barnet bodd andre steder enn i Norge? Ja ___ Hvor og hvor lenge?

Nei ___

Spørsmål om fortellinger

Liker barnet å bli lest for?

- ☐ alltid
- ☐ ofte
- ☐ noen ganger
- ☐ sjelden
- ☐ aldri

Liker barnet å høre på eventyr, historier?

- ☐ alltid
- ☐ ofte
- ☐ noen ganger
- ☐ sjelden
- ☐ aldri

Hvor ofte leses det for barnet?

- ☐ Hver dag
- ☐ 4-6 ganger i uken
- ☐ 1-3 ganger i uken
- ☐ _____ ganger i måneden
- ☐ aldri

Forteller barnet om ting de opplever
og /eller tenker på?

- ☐ ofte
- ☐ noen ganger
- ☐ sjelden
- ☐ aldri

Snakker barnet høyt når det leker for seg selv?

- ☐ ofte
- ☐ noen ganger
- ☐ sjelden
- ☐ aldri
- ☐ vet ikke

Dikter barnet opp historier det forteller til andre?

- ☐ ofte
- ☐ noen ganger
- ☐ sjelden
- ☐ aldri
- ☐ vet ikke

Spørsmål om ulike medier og språk

Kryss av det som passer for barnet ditt:

	Bare på norsk	På andre språk	kommentarer
Barnet blir lest for			
Hører barnet på musikk			
Barnet ser på video/DVD			
Barnet spiller dataspill			
Barnet hører på historier på cd eller kassett			
Tv/ Radio			

På forhånd takk for hjelpen

Sigríður Vilhjálmsdóttir

Hvis det er noen spørsmål, ta gjerne kontakt tlf. 000 00 000

Vedlegg 5: Intervjuguide til intervjuer med barnaÅpne intervjuet

Jeg heter...

Hvor gammel er du?

...

Her har jeg en bok. I denne boken er det en historie om en gutt [*pek på gutten i boken*], en hund [*pek på hunden i boken*], og en frosk [*pek på frosken i boken*]. Aller først vil jeg at du skal se på alle bildene i boken. Legg godt merke til hvert enkelt bilde du ser og så vil jeg at du skal fortelle meg historien.

Jeg skal bruke dette lille apparatet her som tar opp alt vi sier. Har du sett sånn før?

Er du klar:

Nå kan du fortelle meg historien

Når barnet begynner å fortelle historien så er det viktig at man oppfordrer barnet til å fortsette uten å si så mye og for ikke å legge inn ord, ideer og tempus i fortellingen.

Oppfordringer som:

nikke hodet

M- hm, ja, bra, fint

Var det alt,

Og ...?

Er det mer?

Vedlegg 6: Transkripsjonskonvensjoner**Transkripsjonskonvensjoner brukt i transkripsjoner av materialet:**

markering	betydning
	Ingen markering, jevn intonasjon
-	Bindestrek, en kort pause
...	Tre prikker eller flere. En lengre pause)
{ }	Falsk start
[]	Hakeparentes. Kommentarer fra intervjuer
,	Komma. Delvis synkende intonasjon
.	Punktum. Setning avsluttes, helt synkende intonasjon.
?	Spørsmålstegn. Spørrende setning avsluttes
/	Enkelt skråstrek. Stigende intonasjon, markering av ettertrykk
//	Dobbel skråstrek. Overdreven markering av ettertrykk
!	Oppropstegn. Ved begynnelse og slutten av et ord. Markerer spent/opphisset ytring.
:	Kolon. forlenging av en vokal
Xxx	Tre ganger X. Uforståelig ytringsstreng
()	usikker, men mulig tolkning av en ytringsstreng
<i>Italic + bold</i>	kodeveksling
< ...kommentar...>	kommentarer til oppgaven de utfører

(oversatt fra: Berman og Slobin 1994, 659)

Vedlegg 7: Transkripsjoner av fortellingene

1. Gutt 05;04²⁰ Arne s. 109
2. Gutt 06;02 Bjørn s. 110
3. Jente 05;10 Eva s.111
4. Jente 05;03 Fríða s.115
5. Jente 05;03 Hildur s. 119
6. Gutt 05;11 Ingvar s.126

²⁰ År; mån; Hvor i rekkefølge informanten er A-I_ totalt 9 informanter

Transkripsjon 1: Gutt 05;04 Arne

Enspråklig norsk informant

Intervjuet den 10.03 2005

(mislykket intervju 24.02)

nr.	Tid	forb.	norsk	intervjuer	Nøkkel komp.
1.	00:44	<i>PP.</i>	der er en frosk - i en skål og xxx		
2.				du kan godt se på boka en gang først og så fortelle den etterpå hvis du vil	
3.			<nei>		
4.				har du lyst til å fortelle med engang	
5.			<ja>		
6.				du husker den xx	
7.	00:55	<i>sek</i>	så klarte frosken å få seg ut		1
8.		<i>sub</i>	mens han sov		
9.		<i>sek</i>	så fikk hunden skåla på hue		
10.				m	
11.	01:09	<i>sek</i>	så: - falt han ned		
12.		<i>sek</i>	så ropte han på frosk		4
13.				m	
14.	1:21	<i>sek</i>	så fant de {hu}- så fant en mus		
15.		<i>sek</i>	så fant e-		
16.		<i>sek</i>	så skulle se en hule		
17.	1:34	<i>og k</i> <i>PP</i>	og der fant han frosken		
18.		<i>og k</i> <i>PP</i>	– og der var det en ugle		
19.		<i>og k</i>	og e ... alle biene fxx bak hunden		
20.				m	
21.		<i>sek</i>	og så var – m - {gu} gutten en stor – b bak en stor snø		
22.		<i>sek</i>	– så var han opp på en stor snøhaug		
23.				ja	
24.	2:00	<i>sek</i>	og så var det en elg der		
25.		<i>sub</i>	som stanga gutten på der		
26.				oj	
27.		<i>sek</i>	så ramla han ned i dammen		
28.	2:12	<i>sek</i>	så var hunden hans å hodet		
29.				ja	
30.		<i>sek</i>	så var han på stakk		
31.	2:22	<i>sek</i>	og så fant han he:le froskefamilien		6
32.				ja – og så	
33.	2:34	<i>sek</i>	og så gikk han hjem		
34.				kjempebra	

Transkripsjon 2: Gutt 06;02 Bjørn

Enspråklig norsk barn

Intervjuet den 03.03 2005

nr.	tid	forb	norsk	intervjuer	nøkkel komp.
1.				hva skjedde	
2.	04:36		frosken går ut av glasset		1
3.				ja – og så	
4.		<i>sek</i>	og så våkner gutten		
5.		<i>og k sub; at</i>	og ser at glasset er tomt		2
6.				ja	
7.		<i>sek</i>	og så kikker hunden inn i glasset		
8.		<i>sek</i>	så får han hodet inn i glasset		
9.				mhm ferdig?	
10.	05:13	<i>sek</i>	og så faller hunden ut av vindu		
11.				M	
12.	05:35		<jeg vet ikke hva som skjedde>		
13.				Nei	
14.		<i>sek (adv)</i>	m ... nå kikker han opp i xxx et hull		
15.		<i>sek</i>	og så beit muldvarpen han i rumpa		
16.				ja latter – m	
17.	06:04	<i>sek</i>	xxx ... så klatrer han opp et tre xxx xxx xxx		
18.				Med mer	
19.		<i>sek</i>	og så kommer uglen ut		
20.		<i>og k</i>	og slår han ned fra treet		
21.				Ja	
22.	06:34	<i>sek</i>	... og så gjemmer han seg bak en stein		
23.				Ja	
24.		<i>sek</i>	og så kommer rådyret		
25.		<i>og k</i>	og redder han		
26.				m m	
27.	06:57	<i>sek</i>	så hiver rådyret han ned åå ... em bakken		
28.				m	
29.		<i>sek</i>	så falt han ned i vannet		
30.		<i>sek</i>	så kikket de bak en stakk		
31.		<i>sek</i>	og så ser de to padder – paddefamilie		6
32.		<i>sek</i>	så sier de ha det til paddefamilien		
33.				Ja, kjempefint	

Transkripsjon 3: Jente 05;10 Eva

Tospråklig informant

Intervjuet 25.02 2005

Islandsk versjon

nr.	tid	forb	Eva - Islandsk	norsk oversettelse	intervjuer
1.	1:20		finnur hann um e m m froskinn sinn? [blader i boken]	<i>finner hann frosken sin</i>	
2.	1:58		ok		
3.					ertu tilbúin?
4.			n: geturu e- geturu ekki segið mér söguna fyrst?	<i>kan e kan ikke du fortelle meg historien først</i>	
5.					Nei fyrst ætlar þú að segja mér söguna
6.			ó: kei		
7.				7	Gjörðu svo vel þú mátt byrja

N r.	Tid	forb.	Eva - Islandsk	norsk oversettelse	intervjuer	nøkk el komp.
1.	02:10		mmm - einu sinni var strákur	<i>mmm – det var en gang en gutt</i>		
2.		sub	sem hafði - hund og frosk	<i>som hadde – en hund og en frosk</i>		
3.		sub	einu sinni þegar þau vöknáði	<i>en gang da de våknet</i>		
4.		sek	þá sáu þau að frosk:inn var í burtu	<i>da så de at frosken var blitt borte</i>		2
5.	02:33	sub (at)	s:ánn að þau fóru að{lei:t}	<i>sånn at de begynte å {let}</i>		3
6.		og k	o -og hundurinn ha:nn hann tók inn í - í flöskuna	<i>o og hunden han tok inn i flasken</i>		
7.		sub	sem að froskurinn – froskurinn {va} var í ... á höfðið	<i>som frosken – frosken {va} var i ... på hodet</i>		
8.					m	
9.	02:50	sek	og svo	<i>og så</i>		
10.					mm	
11.			leitaði strákurinn í - stígvélin	<i>lette gutten i støvlene</i>		
12.	03:04	sek	...og svo ...	<i>og så</i>		
13.					xx	

14	03:07		da:tt - datt flaskan á bakkinn	<i>datt - datt flasken på bakken</i>		
15		<i>sek</i>	og svo og svo og svo og svo: var strákurinn reið við hann	<i>og så og så og så og så var gutten sint på han</i>		
16					mm	já
17		<i>sek</i>	svo fóru þau inn í skóg	<i>så gikk de inn i en skog</i>		
18		<i>og k</i>	og kallaði á hann	<i>og ropte på han</i>		4
19	3:25	<i>advers sek</i>	men svo: - sáu þau vepsebú	<i>men så – så de vepsebol</i>		
20		<i>sek</i>	og þá þá þá {va} þá - þá var hann svo hræddur við þau	<i>og da da da {va} da var han så redd dem</i>		
21		<i>sek</i>	og svo svo ... og svo	<i>og så så ... og så</i>		
22					mm	
23		<i>sek</i>	... og svo leitaði hann í tré	<i>... og så lette han i et tre</i>		5
24					mm	
25	3:44	<i>sek</i>	og svo ... hlaupaði biurnar eftir hundinn	<i>og så løp biene etter hunden</i>		
26		<i>og k</i>	o o og strákurinn hann datt niður	<i>o o og gutten han falt ned</i>		
27		<i>og k</i>	og uglan flaug	<i>og uglen fløy</i>		
28					já mm	
29	03:56	<i>sek</i>	og svo og svo kom hann {vi} við stein	<i>og så tok han {p} på en stein</i>		
30		<i>sek</i>	og svo kallaði þar	<i>og så ropte der</i>		5
31		<i>og k</i>	og uglan hún flaug	<i>og uglen den fløy</i>		
32					mm	
33	04:07	<i>sek</i>	og svo datt hún - hann á hreindýr	<i>og så datt hun – han på et reinsdyr</i>		
34		<i>sek</i>	og svo hlaupaði það	<i>og så løp det</i>		
35					mm	
36		<i>sek</i>	og svo datt hann niður	<i>og så datt han ned</i>		
37					ooh	
38	04:17	<i>sek</i>	og svo – í vanndam	<i>og så i en vanndam</i>		
39					m	
40		<i>sek</i>	og svo sáu þau froskana	<i>og så så de froskene</i>		6
41					mm	
42		<i>og k</i>	og froskinn hans	<i>og frosken hans</i>		7
43					m	
44	04:30	<i>sek</i>	og svo sagði þau bless við hann	<i>og så da de ha det til ham</i>		

Norsk versjon:

Nr.	Tid	forb.	Eva – Norsk	Intervjuer	nøkkel komp
1.	05:53	<i>pres</i>	det var en ga:ng / på na:tta / en –		
2.			på natta så kikket de på frosken dem – og så		
3.			<jeg husker ikke>		
4.				jo - det ser du	
5.			<jeg kan ikke det på norsk>		
6.				du kan prøve det	
7.			<kan ikke xxx jeg vil ikke prøve en gang til jeg vil høre på den >		
8.				nei vi prøver en gang til	
9.	6:27		<okei>		
10.		<i>pres</i>	det var en gang en -		
11.				så kan du høre	
12.		<i>og k og k</i>	en hund og en frosk og en liten gutt		
13.		<i>sek</i>	på natta så kikket de på frosken sin		
14.		<i>og k</i>	og så den smilte fornøyd til dem		
15.				ja fint	
16.		<i>advers sek</i>	men e:n gang på natta så sov de		
17.		<i>sek</i>	{gikk f} så lista frosken seg ...		1
18.			inn {t} ... inn ut -		
19.				m	
20.			ut		
21.				m	
22.		<i>sek sub</i>	og så og så når at de våknet		
23.		<i>sek</i>	så så de på den... ! tomt !...		2
24.	07:04	<i>sek og k</i>	så lette de //over alt// til og med //ute i hagen //		3 4
25.		<i>advers</i>	men så gikk de til skogen		
26.		<i>sek</i>	og så ropte de		
27.		<i>og k</i>	og ropte de		
28.	07:21	<i>og k</i>	//og hunden ropte//		
29.		<i>og k</i>	og //han ropte//		
30.		<i>og k</i>	og ropte inn i øgle {hø-}{hul}hulvet /hullet/		
31.		<i>sek</i>	o o og så så hunden rista		
32.		<i>og k</i>	og se om den var oppe i treet		
33.		<i>advers sek</i>	men så datt biebu e boet		
34.		<i>og k</i>	og alle biene løpte		
35.		<i>og k</i>	og følte etter hunden		
36.	07:45	<i>sek</i>	så xx i o og så i og så - r kom de - de til ...til et ... en stor stein		

37.		<i>sek</i>	og så ropte de		
38.		<i>advers</i>	men der var jo et rådyr		
39.		<i>og k</i>	og den tok (tang)		
40.		<i>og k</i>	og hunden løpte		
41.		<i>sek</i>	og så datt de ned		
42.				mhm	
43.		<i>sek</i>	og så og så datt de ned i en vanndam		
44.		<i>sek</i>	og så og så der var froskene – frosken hans		6 7
45.			med familien hans		
46.				ja	
47.		<i>og</i>	og de {le} og de levde lykkelig		
48.		<i>sek</i>	og så sa de ha bra det ha det ha det ha det		
49.		<i>avsl</i>	snipp snapp snute og så var eventyret ute		

nr	tid	side	Norsk	intervjuer
1.				Kjempefint
2.			Kan jeg høre på det nå	
3.				Ja nå kan vi høre på det

Transkripsjon 4: Jente 05;03 Fríða

Tospråklig informant

Intervjuet 26.02 2005

ISLANDSK

nr.	tid	forb.	Fríða Islandsk	norsk oversettelse	intervjuer	nøkkel komp.
1.					okei	
2.		pp	hérna xxx	her xxx		
3.		pp	þarna er xxx	der er xxx		
4.		pp	þarna er xxx	der er xxx		
5.		pp	þetta var skrítið	dette var rart		
6.					Mm	
7.			hefur hann hund líka	har han hund også		
8.					já	
9.	20:30		Tunglið er ekki þarna	månen er ikke der		
10.		pp	þarna er það	der er det		
11.					já	
12.			Hann er að leita	han leter		
13.					Já	
14.			í skóinn	i skoen		3
15.					mm	
16.			ég veit	jeg vet		
17.			hvar hann er	hvor han er		
18.					já	
19.		pp	þetta er hann kanski –	detter er hann kanskje -		
20.			hvað er þetta?	hva er dette?		
21.			ég sé xxx	jeg ser xxx		
22.					mm já	
23.	21:00		kann hann alveg að klifra upp í tré?	kan han helt å klatre opp i tre?		
24.			ég held hann dettur	jeg tror han faller		
25.					a	
26.			dettur [hvisker]	faller [hvisker]		
27.			hundurinn er að hlaupa	hunden løper		
28.					já	
29.			<e - hvað er þetta aftur?>	<e- hva er det for noe?>		
30.					mmm veist þú það?	
31.			<nei ...>	<nei ...>		
32.	21:30		<þetta er svona –>	<dette er sånn ->		
33.			<hvað heitir þetta ?>	<hva heter dette?>		
34.					mmm - þetta heitir ugla	
35.			<aa - og fljúgar það	< aa – og flyger det		

			svona >	<i>sånn></i>		
36.					mm já xxx já ... dugleg ertu	
37.			<mmm xxx >	< <i>mmm xxx</i> >		
38.	22:00				já	
39.			xxx þetta er hundinn ...	<i>xxx dette er hunden</i>		
40.					já	
41.		<i>og k</i>	og dettur hundinn ...	<i>og faller hunden ...</i>		
42.		<i>sek</i>	og svo finnur hann /ka:nnski froskinn/ ...	<i>og så finner hann / ka:nskje frosken/ ...</i>		(7 under tvil)
43.			[latter]	<i>[latter]</i>		
44.					[latter]	
45.				
46.	22:30		tvo froska	<i>to frosker</i>		6
47.					já	
48.		<i>og k</i>	og tvo froska	<i>og to frosker</i>		
49.					mm	
50.			kannski mamman hef eitthvað - bebi frosk	<i>kanskje mammaen har noe - baby frosk</i>		
51.					já	
52.		<i>og k</i>	mm - og froskar	<i>med mer – og frosker</i>		
53.					ja:á	
54.		<i>og k og k</i>	þeir eru sætir og mamma frosk og pabbi frosk	<i>de er søte og mamma frosk og pappa forsk</i>		
55.						
56.	23:00				það er búið - allt í einu er bara sagan búin	
57.						

Norsk versjon

nr.	tid	forb.	Fríða - norsk	intervjuer	nøkkel komp.
1.	33			Forteller du meg hva du ser på bildene. En gutt ... m m	
2.	34:00		Leter etter frosken ...		3
3.				ja	
4.			[fniser] – leter etter frosken		
5.			leter etter frosken ...		
6.	34:30			mm ... er det noe mer?	
7.			hm		
8.				fint	
9.			... rare skoer		
10.				mmm	
11.		<i>og k</i>	eh. der og de:t er natt [latter]		
12.	35:00			hva gjør de der	
13.		<i>pp</i>	her? her?		
14.				ja	
15.			leter etter frosken ...		
16.				ja	
17.		<i>pp og k</i>	der leter de og etter frosken ...		
18.		<i>advers</i>	men hunden sitter fast [latter]		
19.				mm	
20.	35:30		han er slem		
21.		<i>sub</i>	når han sleiker		
22.		<i>sek</i>	og så detter hann uti		
23.		<i>og k</i>	... og roper etter /fro:sk/		
24.			hum - han vil kanskje spise biller - eller? -		
25.		<i>pp</i>	der datt den bille		
26.	36:00	<i>og k</i>	o:g - /jeg tror den detter/ ned		
27.			hunden løyper.		
28.		<i>og k</i>	o:g u - ugle flyer		
29.				ja	
30.			han datt ...		
31.				ja	
32.	36:30		hva gjør du de:r?/		
33.			– klatrer du opp på steiner /		
34.				ja	
35.			hva gjør/ hunden/ [fnis] -		
36.			hva gjør hunden? kanskje den xxx seg		
37.	37:00	<i>pp</i>	?... der er hund		
38.		<i>pp</i>	der er gutt ...		
39.				xxx	
40.			jeg så ikke den hunden ...		

41.	37:18		xxx han dette ned		
42.		<i>advers</i>	– men han holder seg fast -		
43.			han er slem		
44.				ja	
45.	37:30		han datt opp i vannet [latter]		
46.				ja	
47.			susss – [hmmm latter]		
48.	37:45		!o! xxx -		
49.			hva gjør de der da?		
50.			ser på froskene/?		6
51.		<i>pp</i>	!der er en søt xxx -		
52.	38:00		de froskene!/ ...		
53.		<i>pp</i>	!den frosken var fin		
54.				ja	
55.	38:18	<i>pp</i>	den frosken var bitteliten den		
56.				ja - kjempefint. Det var bra. Så flink du var	

Transkripsjon 5: Jente 05;03 Hildur

Tospråklig informant

Intervjuet 19.03 2005

Íslandsk versjon:

nr.	tid	forb.	Hildur - Íslandsk	oversettelse norsk	inter vjuer	nøk kel ko mp .
1.	5:19		froskinn hundinn strákurinn {þau er} - þau á að labba í túr á morgun	<i>Frosken hunden gutten {de er} de skal gå en tur i morgen</i>		
2.					mm m	
3.		sek	svo eru froskinn i { en lít }	<i>så er frosken i {en lit}</i>		
4.	5:30				mm	
5.		sek	nei svo er froskinn í em - bolla	<i>nei så er frosken i em – en kopp</i>		
6.					mm – mm –xx	
7.		sek	svo -	<i>så</i>		
8.					mm	
9.		sek	... nei svo fór froskinn{út bollann}nei úr bolla	<i>... nei så dro frosken {ut koppen} nei ut av kopp</i>		1
10.					mm	
11.		sek	og svo - var hann inn í skóna til em strákurinn	<i>og så var han i skoene til em gutten</i>		
12.	6:00				mm	
13.			langt burtu	<i>langt borte</i>		
14.					mm	
15.			frá rúmið	<i>fra sengen</i>		
16.					mm	
17.			ljósið var slökkt	<i>lyset var slått av</i>		
18.					mm	
19.			skóna var út fyrir	<i>skoene var uten for</i>		
20.					mm	
21.	6:15		krakkinn - var hliðin á - skóna [latter]	<i>krakken – var siden av - skoene [latter]</i>		
22.					já – flott hjá þér	
23.		sek	og svo var hausinn til hundinn ofan í bollann	<i>og så var hodet til hunden ned i koppen</i>		

24.	6:30	og k	og strákurinn hann – hann e –{ly} {løft} lyftaði skóinn [latter]	og gutten han – han – e – {ly} {løft} løftet skoen [latter]		
25.					mm	
26.		sek	og svo - kíkti hann oní	og så - kikket han ned i	já	
27.					mm	
28.		sek	og svo lyftaði hann tærnar	og så løftet hann tærne		
29.					já	
30.	7:00	og k xx og þau ropti xx og de ropte ...		
31.					mm	
32.			!er einhver hér!	! er det noen her !		3
33.		sek	og svo ... haldaði strákurinn á hundinn	og så ... holdt gutten hunden		
34.	7:15		hann var svo rampete	Han var så rampete		
35.			hann var vondur	Han var slem		
36.					[latte r]	
37.		sek	og svo datt hundinn	og så datt hunden		
38.		og k	og hann e lyftaði rassinum upp	og han e løftet rumpen opp		
39.					[latte r]	
40.		sek	[latter]og svo fór þeir í lítinn túr i gær - nei í dag	[latter] og så gikk de på en liten tur i går – nei i dag		
41.	7:30	sek	og svo -	og så -		
42.					mm	
43.			þeir bara úúú [latter]	de bare ooo [latter]		
44.		pp	þarna fór þeir út í skóginn	der gikk de ut i skogen		
45.					já	
46.			skóginn xxx ...	skogen xxx		
47.		sek	{og svo fór} - svo kom það eitt lítið ekorn ... aoaoao	{ og så dro} – så kom det et lite ekorn ... aoaoao		
48.			<– það talaði svona>	< det snakket sånn>		
49.					já	
50.	8:00		<sérðu hvað mikið ég er komið >	<ser du hvor mye/langt jeg har kommet>		
51.					xxx	
52.		sek	og svo fór hann og kíkti oní uglu - <u>ugluskápin</u> vúu	og så dro han og kikket ned i ugle – ugleskapet vou		
53.					mm	
54.			hundinn hlauti af gárði	hunden løp av gårde		
55.					já	
56.	8:20	sek	/og svo !skvatt! - strákin	/og så !skvatt!/- gutten		
57.			hann fór	han dro		

58.		<i>og k</i>	– og !datt! niður	- og falt ned		
59.		<i>sub kaus og k</i>	af því að uglan kom - framhjá og út - út um skápinn sinn/	<i>fordi uglan kom – forbi og ut – ut av skapet sitt /</i>		
60.			<... af því að uglur á alltaf heima í svona>	<... fordi at ugler bor alltid i sånn >		
61.					jaá það er alve g rétt	
62.	8:35		<það er líka hjá mig þaðna hinumegin þaðna hjá rólurnar>	< det er også hos meg der på den andre siden der ved huskene		
63.					er það?	
64.			<nei e - hjá em þetta gula hús og {þa} þar búa xxx þau eru norsku ...>	<nei e- ved dette gule huset og {de} der bor xxx der er norske ...>		
65.	8:47				jaha	
66.			!sá! - /hundinn hann var að fela sig fyrir <i>ekornet</i>	!sá! /hunden han gjemte seg for ekornet		
67.		<i>sub kaus</i>	af því hann líkti ekki <i>ekornet</i> /	fordi han ikke likte ekornet		
68.						
69.	9:00	<i>og k</i>	og - //strákurinn var alltaf að //ýta// - !ýta! á steininn//	og - //gutten //dyttet// !dyttet! heletiden steinen		
70.					m	
71.		<i>og k</i>	og - og //drepa ugluna//	og – og // drepe uglan //		
72.					oh	
73.	9:15	<i>sek</i>	svo {/hlauf/} – svo klifraði strákurinn uppá - <u>hauskornið</u>	så {/løpt/}- så klatret gutten opp på hodekornet		
74.			<og núna er ég komin ennþá lengri.>	<og nå er jeg kommet ennå lengre>		
75.					vá - rosal ega ertu dugl eg	
76.			<og núna er ég bara svo lítið eftir>	<og nå har jeg bare så lite igjen>		

77.					jábar a alve g að verð a búið	
78.	9:30		<já>	<ja>		
79.					já	
80.		sek	og svo e - var tréið e - snúandi.	og så var treet snu- ende		
81.					m	
82.		sek	og – svo datt em - hundinn á kallinn- nei strákinn.	og - så datt em - hunden på mannen - nei gutten		
83.		sek	og svo er hann	og så er han		
84.			– sims datt hann ofan í	- sims falt han ned i		
85.	9:45				já, já	
86.		sek	svo datt hann ofan í –	så falt han ned i -		
87.		sek	svo datt hann beint á hausinn	så falt hann rett på hodet		
88.		sek	og svo datt hann beint á rassinn	og så falt hann rett på rumpe		
89.					já	
90.	9:57	sek	og svo - datt	og så – falt		
91.		sek	og svo {sg} - fór hann	og så {sg} – dro han		
92.		og k	og ramlaði upp á tréð	og ramlet opp på treet		
93.					mm	
94.	10:0 5		<bara svo lítið eftir>	<bare så lite igjen>		
95.					mm	
96.			<- tveir>	<- to>		
97.	10:1 0				mm	
98.		og k	og froskana þeir /hoppuðu/ af gardi vavva va	og froskene de /hoppet/ av gårde vavva va		6
99.					hmm m	
100.	10:2 0	og pp	og hér – bara bara bæ bæ bæ:æ vee	og her – bare hadet hadet hadet vee		
101.						

Norsk versjon:

nr.	tid	forb.	Hildur - norsk	intervjuer	nøkkel komp.
1.	11:52		<i>morn - god dag {jeg skal em} - jeg skal ta ut frosken.</i>		
2.	12:00		<i>hunden klatra opp i – med munnen sin -</i>		
3.	2:10	sek	<i>og så/ ... var frosken borte ...</i>		2
4.		sub, kaus	<i>fordi: han sov så lenge gutten ... [fnis] -</i>		
5.	12:23		<i>han kikte opp i skoen</i>		
6.		konj vilkår	<i>em om frosken var der/</i>		3
7.		sek	<i>og så: - han ropte han ut på vinduet</i>		
8.		sek	<i>og så gjorde hunden det/ -</i>		
9.		sub kaus	<i>fordi han skulle rope etter frosken</i>		
10.				ja	
11.			<se>		
12.	12:40			ja se der ja	
13.			<se han kikker opp i skoen [latter]>		
14.				ja	
15.			<opp i støvlen sin og skoen – >		
16.				ja	
17.	12:50		<han løfter opp tottelitten ... >		
18.			<!hei! jeg ser at du har en skarp tann>		
19.				mmm	
20.	13:00	sek	<i>så datt hunden</i>		
21.			<i>- rett på em - på hodet.</i>		
22.				m	
23.		sek	<i>så hunden var så rampete/ -</i>		
24.		og k sub, kaus	<i>[pust ut] e- og derfor e løft e gutten han opp</i>		
25.		og k	<i>og han sleika</i>		
26.		sek	<i>og så var han så rampete</i>		
27.				ja	
28.			<se der ... >		
29.				ja	
30.	13:20		<se der datt han>		
31.				ja der detter han ja	
32.			<i>frosken var borte</i>		4
33.				mmm	
34.			<– det er der jeg snakk om nå>		
35.				ja	

36.	13:30		{de skulle gå i em}– dem skulle kikke opp i e- <u>ugleskapet</u>		
37.		konj vilkår	{om }- eh e- om frosken var der –		
38.		advers	men ugla var bare der – uhu [imiterer en ugle]		
39.	13:50	sek	og så der kom ekoret opp		
40.		pp	der var ekornet nede -		
41.				mmm	
42.			den spiste grøt		
43.				gjorde den det	
44.	13:57	sek <nei> [til seg selv]- og så var det et <u>mulegg</u> der		
45.			<... /det/ er et /mulegg/>		
46.				okei	
47.		sek	og så datt mulegget ned {fra} - fra m- treet –		
48.		sek	så og så kom det mange fluer ...		
49.				ja	
50.	14:31	sek	... og så kom ekornet på uaaa [skummel]		
51.			de krabbet med {fi} - to bena		
52.		sek	og så lø:p – og så !lø:p! hunda ned		
53.		sek	og så datt em am em		
54.		sek	og så var det !mange! !mange! fluer		
55.				mmm	
56.	14:53	og k	og den !dytta:! steinen		
57.		sek	så den ble død ugla		
58.			– hunden gjømt seg		
59.		sub kaus	for hun tørte ikke se på dem		
60.				nei	
61.		sek	og så/ gjemte hunden seg inn i e ...		
62.	15:10			ja/	
63.		og k	... [banker i boka] og kasta ned med hue		
64.		sek og k	og så- så ramla gutten og hunden - ! va !		
65.		sek	– så datt han på rumpe		
66.		sek	og så på hue		
67.	15:34			ja	
68.			rumpe hue [latter]		
69.				ja	
70.		sek	og så - kasta han seg opp på e - tre		

71.				mmm	
72.		<i>sek</i>	<i>og så hoppet froskene på sted – kvak kvak kvak kvak</i>		6
73.	16:05	<i>sek og k</i>	<i>s - og så .- ha det aper og god dag</i>		
74.			<i>ha det ha det frosker</i>		
75.				kjempefint	
76.			<i>jeg skal si det til em ...</i>		
77.			<i>ord: 371</i>		

Transkripsjon 6: Gutt 05;11 Ingvar

Enspråklig islandsk informant

Intervjuet den 08.07 2005

nr.	tid	forb.	Ingvar - Islandsk	Norsk oversettelse	int rvj uer	n ø k k e l k o m p .
1.	09:11	og k	það var strákur og hundur fundu frosk	<i>det var en gutt og en hund fant en frosk</i>		
2.					m	
3.		sek	svo voru að sofa	<i>så sov de</i>		
4.		sek sub.	svo þegar þeir vöknuðu aftur	<i>så da de våknet igjen</i>		
5.		sek	þá - var froskurinn farinn	<i>da var frosken borte</i>		1
6.					já	
7.	09:29	og k	og hundurinn hann fór inn í froskabúrið	<i>og hunden han gikk inn i froskeburet</i>		
8.		og k	og - var að kíkja út um gluggann	<i>og – kikket ut av vinduet</i>		
9.		og k	og kalla	<i>og ropte</i>		3
10		sek	þá datt hundurinn -	<i>da datt hunden</i>		
11		og k	og brjótti glerið ...	<i>og knuste glasset</i>		
12	09:45	sek	svo fóru þeir út í skóg -	<i>så gikk de til skogen</i>		
13			xxx xxx xxx			
14		sek	þá hélt hann að hann væri hérna	<i>og trodde han var her</i>		4
15		sek	svo var moldvarpa þarna	<i>så var det en muldvarp der</i>		
16		sek	svo missti hundurinn býflugubú	<i>så miste hunden en bikube</i>		
17		sek	og svo - voru býflugurnar að elta hann	<i>og så – fulgte biene etter han</i>		
18		og k	og hann var stingaður	<i>og han ble stukket</i>		
19					já	
20		sek	og svo - var ugla	<i>og så var det en ugle</i>		
21		sub rel.	sem var inn í tré -	<i>som var inne i et tre</i>		
22		sub rel.	sem flaug	<i>som fløy</i>		
23	10:16	sek	svo var hreindýr	<i>så var det et reinsdyr</i>		
24		sub rel.	sem - kom	<i>som – kom</i>		

25		<i>og k</i>	og var að ... {miss} – nei - grípti það	<i>og holdt på á ... mist – nei – gripte det</i>		
26		<i>og k</i>	og það – skar það	<i>og det - skar det</i>		
27		<i>sek</i>	og svo dettaði í ... {1} læk ...	<i>og så datt i ... en bekk</i>		
28					m	
29		<i>sek</i>	... og svo sáu þau froska e - heimili	<i>... og så så de froske ... e-hjem</i>		
30					m	
31		<i>og k</i>	... og líka börn ... og leyfðu þeim að koma heim til sín	<i>... og også barn ... og de fikk komme hjem til dem</i>		6
32					já	